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

INDICE

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO II ELEMENTOS CONCEPTUALES DEL CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS

- Formación Basada en Competencias: Desafíos y Oportunidades
  Eduardo González, Ricardo Herrera, Reginaldo Zurita

- El Desarrollo de Competencias en un Contexto de Aseguramiento de Calidad
  María Zúñiga C., Álvaro Poblete L., Andrea Vega G.

- Diseños Curriculares: Orientaciones y Trayectoria en las Reformas Educativas
  María Inés Solar R.

CAPÍTULO III PROPUESTA DE UN MODELO PARA EL DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS

- Marco Conceptual Orientador para el Diseño Curricular Contemporáneo
  Elia Mella G., Virginia Alvarado A., Angélica García G., Anahí Cárcamo A.

- Propuesta de Modelo General de Diseño Curricular Orientado a la Empleabilidad y Aseguramiento de La Calidad
  Mario Letelier, Claudia Oliva, María José Sandoval.

CAPÍTULO IV AVANCES DEL DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA.

- Renovación Curricular. Visión del Programa MECESUP 2
  Verónica Fernández

- Diagnóstico sobre los Avances del Currículo Basado en Competencias en el Sistema Universitario Chileno con Especial Énfasis en los Proyectos MECESUP
  Mario Letelier, Claudia Oliva, María José Sandoval

- Diagnóstico sobre los Avances del Currículo Basado en Competencias a nivel de Instituciones y Programas
  Mireya Abarca C., Nancy Ampuero A., Mario Báez E., Gloria Cáceres J., Mario Cazenave G., Gladys Jiménez A., Luis Loncomilla I., Carlos Perez R., José Sánchez, Roberto Saelzer F., Emilio Silva C.

CAPÍTULO V DESARROLLO INSTITUCIONAL DEL CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE TALCA.

- Transformación Curricular en la Universidad de Talca. Presentación de un Proceso en Marcha
  Ana Gutiérrez, Fabiola Faúndez, Mauricio Ponce

CAPÍTULO VI EXPERIENCIAS DE APLICACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

- Valoración de la Docencia como parte del Proceso de Implementación de un Nuevo Currículo Basado en Competencias, En la Carrera de Tecnología Médica de la Universidad de Talca.
  Elba Leiva, Mónica Maldonado, Marcela Vásquez, Sylvia Vidal F

- Modelos y Diseño Curricular por Competencias: Experiencia de la Universidad de Concepción – Chile.
  María Inés Solar, José Sánchez

- La Experiencia de Diseño Curricular por Competencias En la Universidad Politécnica de Catalunya
  Imma Torra

- La Experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo en el Desarrollo Curricular por Competencias. Aspectos Metodológicos
  Estela María Zalba

- Formación Universitaria y Gestión de la Calidad en la Pontificia Universidad Católica del Perú
  Flavio Figallo

- Una Experiencia en la Formación por Competencias en Nutrición y Dietética en Canadá y Estados Unidos
  María Angélica González, María Trinidad Cifuentes

CAPÍTULO VII CERTIFICACIÓN PROFESIONAL EN AMÉRICA LATINA. UN NUEVO DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.

- Certificación de Títulos de Pregrado y Habilitación Profesional en America Latina y El Caribe
  Sylvi Didou, Oscar Espinoza, Luis Eduardo González, Altagracia López, Carmen Quintana De Horak, Ernesto Villanueva

- Certificación de Títulos de Pregrado y Habilitación Profesional en Argentina
  Ernesto Villanueva

- Certificación de Títulos: El Caso de Chile
  Oscar Espinoza, Luis Eduardo González

- Certificación de Títulos de Pregrado y Habilitación Profesional en America Latina. El Caso de Colombia
  Xiomara Zarur Miranda

- Certificación de Títulos de Pregrado y Habilitación Profesional en México
  Sylvie Didou Aupetit

- Certificación de Títulos de Pregrado y Habilitación Profesional en Paraguay
  Carmen Quintana – Horák

- Certificación de Títulos y Habilitación Profesional en América Latina y Canadá: El Caso de La República Dominicana
  Altagracia López F.

PRESENTACIÓN

El presente libro, que ponemos a disposición de la comunidad académica, es el décimo de la serie de trabajos que ha desarrollado el Grupo Operativo de universidades chilenas coordinadas por CINDA[1], y que ha estado financiado por el Fondo de Desarrollo Institucional de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación.

De la serie mencionada tres de los libros anteriores han estado referidos al tema de las competencias de egreso y a su evaluación, lo cual plantea la relevancia y actualidad que este tema tiene para la educación superior

El libro es el producto del trabajo desarrollado durante un año académico en el proyecto del mismo nombre, el cual culminó con el seminario internacional realizado en la Universidad de la Frontera en su sede de Pucón en octubre del 2008. Dicho evento permitió recibir comentarios externos sobre el trabajo realizado en Chile por el Grupo Operativo y contrastar los resultados obtenidos con algunas experiencias internacionales. Los casos presentados en este libro muestran por una parte, las dificultades para desarrollar currículos basados en competencias, particularmente en algunas carreras, y por otra parte, las ventajas que conlleva para la docencia universitaria este enfoque.

El proyecto que dio origen a este libro se organizó en dos etapas. La primera de preparación, análisis y establecimiento de las bases conceptuales sobre el diseño curricular basado en competencias considerando la perspectiva de la calidad y la segunda, de relevamiento de un modelo para planificar, implementar y evaluar un currículo por competencias.

Para desarrollar la primera etapa se trabajó en el análisis de los referentes conceptuales con algunos indicadores sobre el estado del arte internacional. Además se trabajó en un diagnóstico sobre el diseño curricular basado en competencias a nivel de país, en el sistema universitario chileno con especial énfasis en los proyectos MECESUP, así como sobre los avances logrados y las dificultades percibidas a nivel de las instituciones y programas considerando la perspectiva de la calidad. Se estudiaron también, experiencias concretas como las realizadas en las

[1] Antecedentes del Grupo Operativo de Universidades coordinadas por CINDA, sobre su su producción académica y su trabajo en el tema de competencias se encuentran al final de esta presentación .

universidades de La Serena, de Concepción, de Magallanes y de la Frontera. En particular, se profundizó en el análisis del caso de la Universidad de Talca que ha implementado un proceso integral de rediseño curricular basado en competencias para toda la institución.

Para la segunda etapa se trabajó sobre la base de lo establecido en la etapa anterior de modo de identificar los componentes fundamentales para el diseño curricular basado en competencias, como son: el proyecto educativo institucional incorporando el marco curricular y su integración en el desarrollo del modelo, y el desempeño docente y el aseguramiento de la calidad, y se continuó profundizando en el marco referencial.

La organización del proyecto está refrendada en la estructura del libro que se ha conformado en siete capítulos. Una introducción seguida por un capítulo sobre referentes conceptuales del currículo basado en competencias, en el cual se incluye una breve revisión de lo que se ha avanzado a nivel latinoamericano. En el tercer capítulo se propone un modelo general para trabajar en este ámbito. El capítulo cuarto se refiere al diagnóstico de lo que ha ocurrido en Chile, tanto en términos generales, como a nivel de instituciones y programas El capítulo quinto da cuenta de la experiencia de la Universidad de Talca, que ha sido pionera en esta materia. En el capítulo sexto se recogen las experiencias de otras universidades, tanto chilenas como extranjeras, en cuanto al diseño curricular basado en competencias

El capitulo séptimo corresponde a un tema directamente vinculado al desarrollo curricular basado en competencias como es la certificación de títulos y la habilitación profesional, por lo cual se consideró relevante incluirlo en el libro. Este trabajado fue realizado en forma paralela al proyecto por un conjunto de académicos de América Latina y el Caribe e incluye los casos de Argentina, Chile, Colombia, México, Paraguay y República Dominicana

Junto con entregar este trabajo a la comunidad académica, a las autoridades educacionales y al público en general, CINDA espera contribuir al desarrollo tanto conceptual como práctico sobre el tema. Al mismo tiempo se deja constancia de los agradecimientos al Programa del Fondo de Desarrollo Institucional del Ministerio de Educación, a quienes participaron en la elaboración de los estudios y a todos aquellos que, de una u otra forma, colaboraron con la entrega de datos o con otros aportes a la consecución de este trabajo.

La coordinación del Proyecto y la edición de este libro estuvieron a cargo del ingeniero Hernán Ayarza Elorza, Director Adjunto de CINDA, y del Dr. Luis Eduardo González Fiegehen, Director del Área de Políticas y Gestión Universitaria del Centro.

IVÁN LAVADOS MONTES
Director Ejecutivo de CINDA

Santiago, Diciembre de 2008

El Grupo Operativo de Universidades Coordinadas por CINDA (GOP) es un conjunto interinstitucional permanente, constituido para investigar sobre temas relativos a la gestión y calidad universitarias sobre los cuales ha venido trabajando por más de una década

Desde los inicios del FDI, el GOP ha llevado a cabo un proyecto anual en el cual se incluye cinco reuniones técnicas, un seminario técnico internacional y la publicación de un libro. Entre las publicaciones realizados bajo esta modalidad se pueden señalar los siguientes títulos:
(1998) “Gestión de la docencia e internacionalización en universidades chilenas”
(1999). “Nuevos recursos docentes y sus implicancias para la educación superior”
* (2000). “Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria”
* (2001) “Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior”
(2002) “ Indicadores universitarios: experiencias y desafíos internacionales”
* (2004). “Competencias de egresados universitarios”
(2006). “Movilidad estudiantil universitaria”
(2007). “Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades”
(2008). “Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria”
* (2009) Diseño curricular por competencias y calidad de la docencia

Las publicaciones marcadas con un asterisco(*) se refieren al tema de las competencias

Durante el año 2008 participaron en el proyecto las universidades de Tarapacá; de Antofagasta; de la Serena; Pontificia. Católica de Valparaíso; de Santiago de Chile; de Talca; de Concepción; de la Frontera; de Los Lagos; Austral de Chile, y de Magallanes.

Los participantes del Grupo Operativo en el proyecto FDI 2008 fueron: Mario Báez, Mario Cazenave y Jorge Lagos de la Universidad de Tarapacá; Carlos Pérez y Mireya Abarca, de la Universidad de Antofagasta; María Zúñiga, Andrea Vega, Margarita Guzmán de la Universidad de La Serena; Emilio Silva, Gladys Jiménez, Gloria Cáceres y María Adriana Audibert de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Mario Letelier, Rosario Carrasco, María José Sandoval y Claudia Oliva, de la Universidad de Santiago de Chile; Mauricio Ponce, Ana Carmen Gutiérrez y Fabiola Faúndez, de la Universidad de Talca; María Inés Solar, José Sánchez y Roberto Saelzer de la Universidad de Concepción; Reginaldo Zurita, Ricardo Herrera y Eduardo González, de la Universidad de La Frontera; Álvaro Poblete y Selín Carrasco de la Universidad de Los Lagos; Luis Loncomilla, Nancy Ampuero, Patricia Desimone,y Angélica Aguilar de la Universidad Austral de Chile; Elia Mella, Anahí Cárcamo, Virginia Alvarado y Angélica García de la Universidad de Magallanes; Hernán Ayarza y Luis Eduardo González, de CINDA. y los académicos invitados Cristina Toro y Peter Backhouse, de la Universidad del Bío Bío.

CAPÍTULO I Introducción

Existe en la actualidad una importante preocupación en los círculos universitarios por responder mejor desde el mundo académico hacia las demandas del sector productivo y a los requerimientos de los empleadores, lo cual redunda, por una parte, en una revisión de la función de la universidad en la sociedad actual, caracterizada como la sociedad del conocimiento[1] y en un replanteamiento de los diseños curriculares tradicionales por otra. A ello se suma la masificación de la matricula asociada a una gran heterogeneidad de la oferta de carreras y programas post secundarios en instituciones de muy diversa naturaleza, lo que ha generado la urgente necesidad de asegurar que los profesionales cumplan con requerimientos para el ejercicio profesional en condiciones y niveles adecuados.

En este contexto ha surgido como una de las opciones más ventajosas, la de implementar un currículo basado en competencias. Esto es una forma de establecer 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. Entre otros aspectos, se puede señalar que 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 expedita, 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

[1] Por ejemplo se pueden citar, entre otros, algunos documentos como: "Educación Superior en América Latina y El Caribe", Banco Interamericano de Desarrollo (1997). "La Educación en el Siglo XXI. Visión y Acción", Informe de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. UNESCO (1998). Los acuerdos de la Sorbona, (1998); de Bologna (1999); de Praga, (2001); "Universidad Siglo XXI: Europa y América Latina", CINDA-COLUMBUS (2000); "La Educación Superior en los Países en Desarrollo. Peligros y Promesas", Banco Mundial (2000). "La Educación Superior en el Siglo XXI, ANUIES (2000). Acuerdos de la Convención de Estudiantes Europeos de Göteborg, (2001); Declaración de Rectores Españoles, (2002) y las Directrices del Ministerio Español de Educación, (2003). En el caso chileno los documentos del Foro de la Educación Superior. Ministerio de Educación, (2000).La educación Superior en Iberoamérica Informe 2007.

manera, en un mundo cada vez mas 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 reluctancia 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.

De hecho, las universidades se han encontrado con diversas dificultades en el desarrollo de modelos curriculares actualizados. Una de ellas es la evaluación de los aprendizajes acumulativos o longitudinales asociados a las competencias. Otra dificultad encontrada se da en la integración al currículo de la formación en competencias genéricas o transversales, tales como: liderazgo, comunicación efectiva, emprendimiento y en la formación en aspectos actitudinales o valóricos, tales como: responsabilidad profesional, tolerancia, respeto, etc. Estas dificultades no solo se dan en la integración de las competencias al currículo, sino también en la capacidad de las universidades para proveer la práctica profesional, es decir, en la aplicación real de los conocimientos de su especialidad durante los estudios. Las universidades, en general, no poseen las capacidades institucionales para innovar en la forma radical que implica la formación de competencias, ya que para la implementación de un modelo curricular de este tipo con el enfoque del aseguramiento de la calidad, es necesaria una reorientación de los procesos administrativos docentes, mayor capacitación de los académicos y la creación de unidades técnicas de apoyo en aspectos muy especializados. Una última dificultad es la indefinición en la formación por competencias, que se origina en los diversos enfoques en esta materia provenientes tanto del mundo anglosajón, como de

Europa, entre otros, los que han sido difundidos en Chile por diversos expertos convocados por las universidades y otras instituciones.

Por otra parte, la formación basada en competencias implica también grandes desafíos para la educación superior ya que requiere que se trabaje en estrecho contacto con el mundo laboral incluyendo aspectos tan relevantes como el 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. Esto es una práctica poco habitual en las entidades de educación superior que por lo general, son autopoyéticas, estableciendo el currículo solo sobre la base del saber científico y erudito de sus propios académicos. Otro de los desafíos es la incorporación de la práctica temprana y del "saber hacer" como un elemento central del currículo y la formación. Ello obliga a cambios fundamentales en la estructura del currículo y a establecer niveles progresivos a lo largo de las carreras en las capacidades que deben adquirir los estudiantes. También se plantea un desafío importante para las instituciones en relación a las normativas y en particular a las que se refieren a la evaluación de los aprendizajes, ya que se deben definir con precisión las capacidades de egreso, se debe evaluar sobre la base de logro o dominio y no en relación a los promedios de rendimiento, como se hace en la mayoría de las instituciones de educación superior. Además, el docente se debe hacer responsable de que alcancen las competencias del perfil de acuerdo a criterios y estándares preestablecidos, para lo cual no son aceptables la condición de cumplimiento parcial.

Los desafíos señalados plantean un conjunto de exigencias desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad. Entre ellas que exista:

- Consistencia entre el perfil de egreso y los objetivos sociales de la carrera.
- Consistencia entre el currículo y el logro del perfil de egreso.
- Contar con los medios económicos y administrativos para realizar la docencia por competencias.
- Disponer de formas de evaluación curricular preestablecidas para verificar el logro de las competencias.

De igual forma para el desarrollo del modelo, se pueden plantear ciertos criterios para el diseño tales como:

- Cumplir con las orientaciones del aseguramiento de la calidad.
- Considerar la factibilidad de su aplicación.

- Tener la flexibilidad suficiente para ser aplicable a diferentes carreras y a diversos grados en cada universidad.
- Utilizar la experiencia del Grupo Operativo y de otros expertos en desarrollo curricular nacional e internacional, considerándose las mejores prácticas en esta materia.

Dada esta realidad, existe conciencia en las universidades y en el sector gubernamental que el diseño curricular efectivamente orientado al logro de perfiles de egreso por competencias es, en general, un desafío pendiente. El Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior implementado por el Gobierno de Chile, ha financiado, en los últimos años, innovaciones didácticas para currículos tradicionales y formulación de perfiles de egreso por competencias. De la misma manera el programa Fondo de Desarrollo Institucional financió proyectos afines como los desarrollados por el Grupo Operativo de universidades coordinado por CINDA. Sin embargo, las experiencias a nivel regional son aun incipientes y a pesar del actual desarrollo de la formulación de perfiles de egreso por competencias, son escasos los procedimientos generalizados y sistemáticos que den cuenta efectivamente de la relación entre objetivos de la carrera, perfiles de egreso y planes de estudio.

Tanto en Europa como en Oceanía, existe un desarrollo bastante más avanzado en relación al currículo basado en competencias, Ello se refleja en los programas de movilidad estudiantil y en las opciones para trabajar en condiciones similares en cualquiera de los países con los cuales existe intercambio de libre comercio o con lo cuales se han constituido en comunidad de países. Para que esto funcione se requiere que exista una certificación de los títulos de modo que se garantice un desempeño profesional aceptable. Por ello resulta importante analizar lo que está ocurriendo en la región latinoamericana en este plano, lo cual justició la incorporación de un conjunto de estudios que analiza la condición de certificación y habilitación profesional en seis países latinoamericanos.

En este marco, el proyecto que dio origen a este libro tuvo por objetivo general el plantear un modelo de diseño curricular para el logro de un perfil de egreso por competencias de carreras universitarias, que permitiera facilitar el cambio en esa dirección y que estuviera alineado con los requisitos del aseguramiento de la calidad.

En función de este objetivo general se plantearon como objetivos específicos:

- Establecer un diagnóstico del estado del diseño curricular en las universidades participantes en el Grupo Operativo y otras instituciones de educación superior.
- Generar un modelo de diseño curricular acorde con los criterios de diseño ya indicados
- Validar el modelo en una propuesta de organización curricular para dos competencias genéricas, dos competencias específicas y dos componentes actitudinales y/o valóricos del perfil.

Para el logro del primer objetivo se hizo una revisión de experiencias nacionales e internacionales sobre diseño curricular basado en competencias. Se analizaron diferentes modelos conceptuales de diseño curricular por competencias teniendo en consideración el aseguramiento de la calidad y se determinaron los factores relevantes conducentes a generar un modelo para facilitar la formulación de competencias. De ello dan cuenta los dos primeros capítulos del presente libro y el capítulo IV en el cual se hace un diagnóstico de lo que está ocurriendo en la educación superior chilena en relación al currículo basado en competencias.

En relación al segundo objetivo planteado en el proyecto se estableció un modelo de diseño curricular sobre la base de los análisis anteriores y se propusieron las aplicaciones del modelo considerando su potencial incidencia en el aprendizaje El modelo sugerido es aplicable a diversas carreras universitarias en la perspectiva del aseguramiento de la calidad. El modelo se justifica conceptualmente y se presenta en el capítulo III.

El tercer objetivo se trató en forma diferente, ya que no se elaboraron competencias de egreso de algunas carreras, sino que se hizo un análisis en profundidad de una institución, la Universidad de Talca, que ha implementado la totalidad de sus carreras con una modalidad de currículo basado en competencias y se recogieron experiencias de otras entidades que están realizando avances en esta línea.

El trabajo de campo se realizó, al igual que en proyectos anteriores, mediante la metodología de Grupo Operativo. Esta metodología se basa en el trabajo conjunto de equipos de especialistas de las instituciones participantes. Cada equipo se hace cargo de uno de los temas correspondientes a los objetivos específicos del proyecto y su coordinación por medio de las Reuniones de Trabajo, en que se evalúa el estado de avance de las actividades y los resultados parciales.

CAPÍTULO II Elementos Conceptuales del Currículo Basado en Competencias

FORMACION BASADA EN COMPETENCIAS: DESAFIOS Y OPORTUNIDADES

Eduardo González F.[*]
Ricardo H. Herrera[**]
Reginaldo Zurita C.[***]

I. INTRODUCCION

La formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy día una misión esencial de la educación superior contemporánea[1]. 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

---

[*] Director de Calidad y Desarrollo de La Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
[**] Secretario General de La Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
[***] Coordinador de Ediciones de La Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

[1] UNESCO (1998) "*La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción"*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5 - 9 de octubre.

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 (accountability) 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[2] 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

[2] Dearing, R. *Higher Education in the Learning Society: Report of the National Committee.* London: Her Majesty's Stationery Office, 1997. [www.ex.ac.uk/dearing.html].

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.

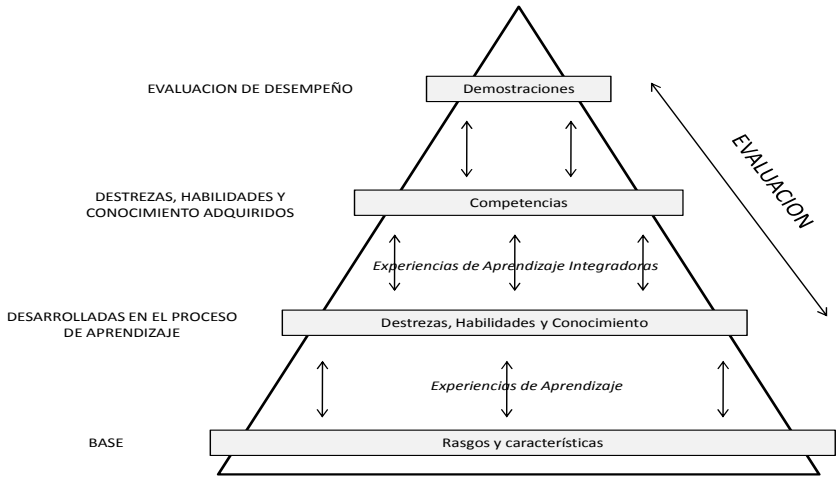
Por contraste, en Nueva Zelanda el sistema nacional de cualificaciones contiene ocho niveles diferentes que llevan hasta las certificaciones de postgrado, a los diplomas y a los grados. Este marco regulatorio asegura que cualquier estudiante que alcance estos estándares, ya sea en la educación formal 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”[3] (Gráfico 1, U.S. Department of Education, 2001, p. 1). 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.

Gráfico 1.
Concepción de Competencias



Fuente: Department of Education, Estados Unidos, 2001

El Gráfico 1 busca diferenciar los términos que se usan comúnmente en esta área al mostrar sus interrelaciones con las 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

[3] U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives.* Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2001.

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[4]. 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.

[4] Betts, M., and Smith, R. *Developing the Credit-Based Modular Curriculum in Higher Education.* Bristol, Pa.: Falmer Press, 1998.

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 a 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 talque 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[5]. 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[6], 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 definitarios 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[7] 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) James, P. (2002). *Discourses and practices of competency*-competente; (d)

---

5 Naquin, S., & Holton, E., III (2003). *Redefining state government leadership and management development: A process for competency-based development*. *Public Personnel Management, 32(1), 23–46*

6 *Based training: Implications for worker and practitioner identities.* International Journal of Lifelong Education, 21, 369–391.

7 Dreyfus, S. (2004). *The five-stage model of adult skill acquisition*. Bulletin of Science, Technology & Society, 24, 177–181.

proficiente; y (e) experto. Gillies y Howard[8] 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 comprehensiva 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

[8] Gillies, A., & Howard, J. (2003). *Managing change in process and people: Combining a maturity model with a competency-based approach*. TQM & Business Excellence, 14, 779–787.

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[9], 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 Bransford[10], Glaser[11] y Schön[12], 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

---

9 Schmidt, H.G. and Van der Molen, H.T. (2001). *Self-Reported competency Ratings of graduates of a problem-based Medical curriculum*, Academic Medicine, 76(5), 466– 468.

10 Bransford, J.D., Franks, J.J., Vye, N.J. and Sherwood, R.D. (1989). '*New approaches to instruction: Because wisdom can't be told*', en Vosniadou, S. and Ortony, A. (eds.), Similarity and Analogical Reasoning. Cambridge: Cambridge University Press

11 Glaser, R. (1991). '*The maturing of the relationship between science of learning and cognition and educational practice*', Learning and Instruction 1, 129–144.

12 Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

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 restructuraciones cognitivas que permitan la concurrencia de diversas disciplinas para la resolución de problemas y la transferencia del conocimiento al entorno laboral.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN UN CONTEXTO DE ASEGURAMIENTO DE CALIDAD

María Zúñiga Carrasco[1]
Álvaro Poblete Letelier[2]
Andrea Vega Godoy[3]

INTRODUCCION

La década del 2000, desde la perspectiva de la evolución de la cultura de las organizaciones, se puede asimilar a la época del desarrollo e instalación de la cultura de competencias. La cultura de la calidad se estableció con fuerza a partir de los 90 y la cultura de producción desde los 70 adelante. (Figueroa, V.)[4]

La gestión del conocimiento aparece como el proceso sistemático de detectar, seleccionar, organizar, filtrar, presentar y usar la información por parte de los participantes de la organización, con el objeto de aprovechar cooperativamente los recursos de conocimiento propio de las organizaciones, orientados a potenciar las competencias organizacionales y la generación de valor publico. Esto lleva a las organizaciones a potenciar las habilidades, competencias y conocimiento de las personas en virtud de las definiciones estratégicas.

En consecuencia, las organizaciones comienzan definiendo sus estrategias, las que sirven de marco para la creación de conocimiento y, por lo tanto, para la identificación de las competencias adecuadas. Por ello, las organizaciones exitosas han sabido ligar sus competencias a las definiciones estratégicas.

En una actualizada síntesis de los cambios acaecidos a las universidades en los últimos años, Zabalza[5] recoge seis retos que éstas deben enfrentar, de la siguiente forma:

---

1 Decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Serena, Chile.
2 Director de Ciencias Exactas de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.
3 Académica del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, Chile.
4 Figueroa, V, 2007 La capacitación por competencias como un instrumento de planificación estratégica. Depto. de Gobierno y Gestión Pública U. de Chile. www.inap.uchile.cl/gobierno/destacado 274htm - 28k.
5 Zabalza, M., 2002 La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

- Adaptarse a las demandas del empleo;
- Situarse en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio;
- Mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos;
- Incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia;
- Constituirse en motor de desarrollo local, tanto en lo cultural como en lo social y económico;
- Reubicarse en un escenario globalizado, que implica potenciar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes, los sistemas de acreditación compartidos.

Frente a estos grandes desafíos, un currículo orientado por competencias puede brindar la oportunidad de abrir un espacio de reflexión sobre procesos de diseño curricular, las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación que se llevan a cabo en las entidades de educación superior.

La educación basada en competencias es una orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad del conocimiento o de la información. Se origina en los requerimientos laborales, por lo que demanda a las instituciones educativas un acercamiento al mundo del trabajo.

El modelo de competencias involucra ejecuciones como procesos cognitivos y afectivos, centrándose en los resultados de aprendizajes. El “saber hacer” es el núcleo central de una competencia, en torno al cual se relacionan los otros saberes: conocer, pensar, ser, convivir, sentir, compartir, etc.

Este modelo, tiene como objetivo fortalecer y propiciar la importancia de acrecentar el vínculo entre las instituciones educativas y el sector laboral, ya que al cambiar los modos de producción, la educación también requiere de cambios. De esta manera, este modelo plantea la necesidad de proporcionar a los estudiantes herramientas para que puedan enfrentar las variables que se le presenten en el contexto laboral

Entre algunas de las ventajas y aportes de la educación basada en competencias a los requerimientos del contexto social y laboral actual, se pueden citar los siguientes:

- Valorización, a nivel del mundo laboral, de las personas y su experiencia. “Esta perspectiva, revaloriza el trabajo humano y afirma la preeminencia del

saber y la inteligencia que el trabajador aplica y moviliza, y las relaciones sociales que se establecen al interior del mundo del trabajo"[6].

- Relevar la vinculación entre teoría y práctica, mundo disciplinario y mundo laboral. "Un programa de formación desarrollado desde el enfoque de las competencias, supone la necesaria alternancia entre la teoría y la práctica, el énfasis de la evaluación en el desempeño más que en los conocimientos, una visión integradora de los contenidos, una manera flexible de Navegar entre los distintos subsistemas y tipos de formación, ritmos personalizados de avance y modalidades de formación a lo largo de la vida"[7].

- Permite flexibilizar los diseños curriculares centrados en asignaturas, bajo el concepto de Currículo Centrado en Disciplinas, avanzando en propuestas modulares relativas a necesidades formativas derivadas de la práctica. Esta flexibilización, además, dice relación con la duración de los módulos propuestos, a contrario modo de la propuesta curricular asignaturista en la cual todas las asignaturas deben durar lo mismo[8].

- Genera una necesaria convergencia del quehacer docente de las unidades académicas, colaborando en la construcción de un sentido de comunidad académica con un proyecto pedagógico común. Esto es de gran relevancia si pensamos que la disgregación aparente de nuestros académicos en la universidad se resuelve en la existencia de una cultura docente implícita constituida por creencias diversas, a veces contradictorias, expectativas y formas de trabajo de muy dispar procedencia, que juega en contra de la facilitación del aprendizaje estudiantil.

- Produce innovación en los sistemas de evaluación del aprendizaje, ampliando el espectro de instrumentos utilizados actualmente y, con ello, entregando más oportunidades al estamento estudiantil.

---

6 Fundación Chile, "Aportes de la formación por competencias al desarrollo del programa" Documento de Trabajo, en el marco del Proyecto FDI-CORFO: "Desarrollo de Competencias de Empleabilidad en la Educación Formal". Santiago, Marzo 2003.

7 Fundación chile, doc. Cit.

8 Gustavo Hawes. "Un currículo para la formación profesional en la universidad". Documento de Trabajo, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional-Proyecto MECESUP TAL0101, Universidad de Talca, 2003.

En cuanto a la importancia de considerar el enfoque de las competencias en la educación superior, se podría señalar, en primer lugar, el aumento de la pertinencia de los programas en relación a las demandas del contexto social en su conjunto, involucrando lo profesional, lo organizacional. En segundo termino, la posibilidad de gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, considerando dos elementos centrales: la evaluación de la calidad del desempeño y la evaluación de la formación que ofrece la institución formadora. En tercer lugar, la formación por competencias está alcanzando el nivel de una política educativa internacional, a la cual están contribuyendo los aportes conceptuales y metodológicos de las investigaciones desarrolladas en los últimos años (Spencer y Spencer, 1993, Woodruffe, 1993); la presencia del concepto en las políticas y definiciones educativas de organismos internacionales, tales como, UNESCO[9], OIT, OEI; los proyectos educativos internacionales, que han incorporado las competencias, como el Proyecto Tuning de Europa y Tuning América Latina[10]; las definiciones marco de proyectos educativos de varios países en nuestro continente, por ejemplo, Chile, México; el valor asignado a la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores y profesionales entre países y también al interior de un mismo país y entre los distintos ciclos de la educación.

Lo expresado anteriormente no es posible si no se avanza en un contexto de aseguramiento de calidad[11] amplio y dinámico, en el sentido de considerar a la organización educativa abierta y en interacción con el contexto social, transformando sus insumos en resultados valorizados.

Por otra parte, un contexto de aseguramiento institucional, que contemple las definiciones marco de las políticas orientadoras del currículo de formación y las estrategias corporativas adecuadas y pertinentes a las metas previstas, teniendo en consideración el trabajo en equipo, el monitoreo y evaluación de los procesos, la retroalimentación y los ajustes permanentes de calidad.

---

9 UNESCO, 2008 Estándares de competencias en TIC para docentes.

10 Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, Informe final - Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007.

11 Para este contenido, Documento sobre Aseguramiento de Calidad Zúñiga, M., y Poblete, A. 2007.

II. ASEGURAMIENTO DE CALIDAD

Una cuestión importante de base para el aseguramiento de calidad es definir lo que se entiende por calidad. El concepto puede ser tomado teniendo en consideración distintos referentes y variará también según el ámbito de que se trate. En el caso del servicio educacional, la calidad se referirá a aspectos como por ejemplo, los contextos de aprendizaje, el conocimiento, las destrezas, entre otros.

En términos amplios, la calidad se define como el *"grado en que un conjunto de características inherentes cumple con unos requisitos"* [ISO 9000:2000].

El concepto de calidad es *una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de las instituciones,* según Días Sobrinho, en Zúñiga (2007)[12]. Así por ejemplo, los académicos le asignan importancia a los aspectos tales como, el conocimiento, los saberes; los empleadores a las competencias con que los estudiantes egresan y que les permiten integrarse al trabajo; los estudiantes le asignan valor a la empleabilidad, etc.

Las instituciones deben decidir construir y consensuar un concepto de calidad. Esta construcción es necesaria que sea adoptada y compartida y atraviese el quehacer de las funciones esenciales, en este caso, la docencia, investigación, gestión y vinculación.

Se entiende por *Aseguramiento de Calidad* todas las *acciones planificadas y sistemáticas* necesarias para lograr una *confianza adecuada*, de manera que una prestación pueda cubrir los *requerimientos de calidad* dados.

La norma ISO 9000 define al *Aseguramiento de la Calidad* como el *"conjunto de actividades planeadas y sistemáticas implantadas dentro del Sistema de Calidad, y demostradas según se requiera para proporcionar confianza adecuada de que un producto o servicio cumplirá los requisitos para la calidad, satisface los requisitos dados para la calidad, los cuales deben estar sustentados en la satisfacción de las expectativas de los clientes"*. Menciona además que el aseguramiento de la calidad interno proporciona confianza a la dirección de la empresa, y el externo, en situaciones contractuales, proporciona confianza al cliente.

---

[12] Zúñiga, M., 2007 Algunas consideraciones sobre el aseguramiento de calidad, en Acreditación y Dirección Estratégica, p. 67 y sigtes., CINDA, Colección Gestión Estratégica ISBN 978-956-7106-51-6.

La consideración de un contexto de calidad, en este espacio, se refiere a la organización de educación superior, estimando que el diseño curricular, particularmente basado en competencias, demanda definiciones, relaciones, procesos y procedimientos que obligan a promover y desarrollar mecanismos internos, especialmente los relacionados con el desempeño de quienes asumen la puesta en marcha de dichos procesos, las organizaciones, viviendo en la actualidad una cultura de competencias que incluye, ciertamente, cultura de calidad y cultura de productividad.

El fin del diseño curricular por competencias desde el enfoque complejo (Tobón)[13] es *generar en una institución educativa* un claro *liderazgo y trabajo en equipo que gestione con calidad el aprendizaje*, con base en un *proyecto educativo institucional compartido por toda la comunidad educativa*, con *estrategias de impacto* que promuevan la formación integral de los estudiantes (finalidad), y dentro de ésta el desarrollo y fortalecimiento del proyecto ético de vida, el compromiso con los retos de la humanidad, la vocación investigadora y la idoneidad profesional mediante competencias genéricas y específicas.

El asegurar implica *evaluar* un proceso o actividad, *identificar las oportunidades de mejora*, *planear* y *diseñar* cambios, *introducir los cambios*, *reevaluar la* actividad o proceso, *documentar* los cambios y verificar que la actividad o proceso se realiza de acuerdo a la documentación formal existente. Es decir, un cierto rango de procedimientos de evaluación destinados a cumplir estándares académicos y promover oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes alcancen niveles aceptables de calidad.

La gestión de la calidad implica reformar los procesos académicos en las universidades de manera que las ofertas de formación respondan a los cambios y avances sociales, tecnológicos y profesionales (Marchesi y Martín,1988).[14]

Se busca la calidad con el propósito de “formar personas capaces de afrontar los retos que plantea la sociedad actual … los escenarios laborales requieren capacidades en cierto modo distintas a las que primaban en otros tiempos … no hay lugar para dudas, nos enfrentamos a un nuevo tiempo educativo, que exige, además

[13] Tobón, S., 2008 La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. Universidad Autónoma de Guadalajara, Curso IGLU.

[14] Marchesi A y Martin E. 1988, calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid, Ed Alianza.

del replanteamiento de las funciones, de la organización y la estructura, de la gestión de procesos, etc., de las instituciones universitarias, algo que atañe al sentido mismo de su labor cotidiana: el nuevo rol de profesores y alumnos, los nuevos modos de aprender y de enseñar" (Prieto, 2004, p. 112).[15]

En el campo de los procesos administrativos se aplican las normas ISO para asegurar la calidad, en los procesos académicos el enfoque de las competencias cumple este papel en la medida que es *un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas para asegurar la calidad de los procesos de formación* (Tobón, 2006a).[16]

Algunas de estas herramientas son el estudio continuo de los requerimientos del entorno, el establecimiento de círculos de calidad de los procesos curriculares y micro curriculares con la participación de toda la comunidad universitaria, la evaluación periódica del impacto de los procesos académicos en la formación de las competencias de los estudiantes, la sistematización y adecuada documentación de los procesos para poder revisarlos y mejorarlos; la implementación de estrategias didácticas dirigidas a la formación de competencias desde una perspectiva del desarrollo humano integral, y la evaluación y certificación de competencias en los estudiantes con pertinencia, integralidad y orientación hacia la mejora continua.

Si se pudieran ilustrar los procesos de corte curricular y pedagógico que se inscriben, a nivel de la organización, el Gráfico 1, de manera muy simplificada, pone en relación algunos de los procesos que se construyen en los distintos niveles organizativos y jerárquicos de la institución. En cada uno de los niveles, quienes están en el mundo de la academia, pueden identificar unidades encargadas de la elaboración de los procedimientos e instrumentos que regulan los procesos que se visualizan en el gráfico 1. Entre ellos, por ejemplo, los procesos de análisis institucional, la elaboración de procedimientos para la evaluación de metas y resultados curriculares y de aprendizaje, la revisión de programas, entre otros.

La articulación tanto vertical, como horizontal, que se requiere es esencial para alcanzar los propósitos de contar con un diseño curricular en competencias. Así, las improntas institucionales – competencias transversales, que se incorporan

---

15 Prieto, L. (2004). La alineación constructivista en el aprendizaje universitario. Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. En Torres Puentes y Gil Coria (Eds.). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

16 Tobón, S., 2008 La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. Universidad Autónoma de Guadalajara, Curso IGLU.

inicialmente a la formulación del perfil, deben filtrarse desde el proyecto educativo y curricular institucionalmente definido. Las organizaciones comienzan definiendo sus estrategias, las que sirven de marco para la creación de conocimiento y, por lo tanto, para la identificación de las competencias adecuadas. Las organizaciones exitosas han sabido ligar sus competencias a las definiciones estratégicas (Figueroa, V., 2008), op.cit.[17]

En el diseño de un tipo de proyecto, como el diseño basado en competencias, abordado en este trabajo, además, cabe identificar los modos de hacer, de relacionarse de los actores de las estructuras creadas al servicio de los resultados a alcanzar, los énfasis que pueden dar el contenido disciplinario, las demandas del medio profesional, entre otros. En otras palabras, el diseño curricular, necesariamente traduce la cultura de la organización, las estrategias de desarrollo, los mecanismos de aseguramiento de calidad, el quehacer de sus integrantes.

[17] Op.cit.

Gráfico 1.
Niveles organizativos y procesos para el diseño curricular y pedagógico

- Elaboración propia.

Los elementos señalados en el Gráfico 1, especialmente los que se encuentran a nivel del marco curricular de los programas académicos son retomados en los criterios de calidad propuestos por las agencias acreditadoras (i.e. CNAP, 2007[18]). Estos dan cuenta de las herramientas antes señaladas y ponen en evidencia el imperativo de consistencia interna de las mismas con los propósitos que definen el proyecto educativo institucional y/o de los programas académicos. A modo de ejemplo, el lector puede derivar a las glosas de los criterios de calidad de la acreditación de programas académicos, que evidencian las relaciones antes aludidas.

[18] CNAP 2007 Manual de Autoevaluación.

III. EN TORNO AL CONCEPTO DE COMPETENCIA

Competencia se entiende como:

1. “Capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado, recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido.” (Le Boterf, 2001).[19]

2. “Capacidad de generar aplicaciones o soluciones adaptadas a cada situación, movilizando los propios recursos y regulando el proceso hasta lograr la meta pretendida. Este autor distingue las competencias como conductas: “capacidad para cumplir una tarea determinada”; y la capacidad como función: “sistema de conocimientos conceptuales y procedimentales organizados como esquemas operacionales que permiten, frente a una familia de situaciones, la identificación de un problema y su resolución mediante una acción eficaz”. (Rey, 1996)[20].

3. “Capacidad para responder exitosamente una demanda compleja o llevar a cabo una actividad o tarea, incluyendo las actitudes, valores, conocimientos y destrezas que hacen posible la acción efectiva”. Capacidad para responder exitosamente a una tarea demanda o problema complejos movilizando y combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos), y del entorno (OECD, 2003)[21].

4. “Posee competencia un profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo.” (Echeverría, 2001)[22].

---

19 Le Boterf, G. 2001. Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gedisa

20 Rey, Bernard, 1999 De las competencias transversales a una pedagogía de la intención. Santiago de Chile : DOLMEN.

21 OECD 2003. Education and the economy in a changing society. Paris: OECD.

22 Echeverría, B, Isus, S y Sarasola, L. 2001. formación para el desarrollo de la profesionalidad. Tesalónica, CEDEFOR.

5. “La competencia profesional no es simple suma inorgánica de saberes, habilidades y valores, sino maestría con que el profesional articula, compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos y es el resultado de su integración.” (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1999)[23].

6. “Se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. (…) Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida.” (Comisión Europea, 2004)[24].

7. “Complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas.” (Cullen, 1996)[25].

8. “Capacidades que todo ser humano necesita resolver, de manera eficaz y autónoma, en las situaciones de la vida. Se fundamenta en un ser profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo.” (Wattíez, Quiñónez)[26].

---

23 Comisión Nacional para la Modernización de la Educación 1999. Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21. Informe de la comisión Nacional de Modernización de la Educación, Santiago, editorial Universitaria.

24 Comisión Europea 2004 The key competencies in a knowledge-based economy: A first step towards selection, definition and description. Directorate-General for Education and Culture.

25 Cullen, C. 1996. El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Novedades Educativas nº 6. Buenos Aires.

26 Wattíez, Quiñonez, 2004 en Proyecto Tuning, 2007 Informe final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007, Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina.

9. “Capacidad de un individuo para aplicar el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes en el desempeño de un función laboral (Figueroa, V.[27])

10. “Las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos).” (Tuning Europa).

11. Es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente una actividad o tarea, un papel, una función

12. El enfoque holístico de Gonczi y Athanasou[28] entiende la competencia como una compleja estructura de atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionadas simultáneamente y toma en cuenta el contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción. Permite la ética y los valores como elementos del desempeño competente, la importancia del contexto y el hecho de que es posible ser competente de diversas maneras.

13. La competencia de los individuos es la resultante de un conjunto de atributos (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc.) que se organizan en combinaciones diversas para llevar a cabo tareas específicas. En consecuencia, el sujeto competente es aquél que posee ciertos atributos necesarios para desempeñar una actividad de acuerdo con una norma apropiada.

14. La competencia se define como la 'capacidad para responder exitosamente a una demanda compleja o llevar a cabo una actividad o

---

[27] Figueroa, V, 2007 La capacitación por competencias como un instrumento de planificación estratégica. Depto. de Gobierno y Gestión Pública U. de Chile. www.inap.uchile.cl/gobierno/destacado 274htm - 28k.

[28] Gonczi, A., y Athanasou, J. 1998. Instrumentación de la educación basada en competencias: Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia.

tarea, incluyendo las actitudes, valores, conocimientos y destrezas que hacen posible la acción efectiva'.

- Una competencia es un *desempeño*, *no la capacidad* para un desempeño futuro.
- La competencia incluye un saber, un saber hacer y saber ser.
- La competencia siempre se relaciona con una capacidad movilizada para responder a situaciones que demandan cambio. (Irigoin, 2004)[29].

15. La competencia definida como "la capacidad de movilizar los recursos pertinentes para efectuar una familia de tareas complejas o para resolver una familia de situaciones complejas. El autor pone énfasis en tres elementos: 1) "recursos" en cuyo conjunto, asocia "capacidades" y contenidos lo que viene a resultar en objetivos específicos, que a su vez pueden responder a "saber", "saber hacer", "saber ser"; 2) la acción que lleva a la transformación – "movilizar", que en términos del autor podría corresponder a "identificar", "combinar", "aplicar", etc., y 3) lo que se denomina "tareas complejas o situaciones problemas", lo que se traduce en "familia de…." y que significaría que éstas comparten características estructurales comunes. (De Ketele, J. M., 2005)[30].

16. "La creación de una competencia depende de una dosis justa entre el trabajo aislado de diversos elementos y la integración de esos elementos en una situación de operabilidad. Toda dificultad didáctica reside en manejar dialécticamente estos dos enfoques. Pero creer que el aprendizaje secuencial de conocimientos, provoca espontáneamente su integración operacional en una competencia, es una utopía" (Etienne y Lerouge; 1997:67)[31].

---

29 Irigoin, M.E; Guzmán, V, 2000 Módulos de formación para la empleabilidad y la ciudadanía, Montevideo, FOTMUJER, Cinterfor/OIT

30 De Ketele, J-M., 2005 La conception et l'évaluation des cours selon l'approche para compétence: exemples. Material impreso, Proyecto Mecesup ULS0202, Universidad de La Serena.

31 Perrenoud, Ph., 1999 Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: Dolmen, pág. 7.

III. ENFOQUES PARA EL ABORDAJE DE LAS COMPETENCIAS

Las competencias se pueden abordar desde distintas fuentes, perspectivas y epistemologías. Los enfoques mas recurrentes en la literatura son: conductual; funcionalista; constructivista y complejo. Estas orientaciones pueden estimarse desde las definiciones antes enunciadas.

Vistas las definiciones anteriores, es posible observar algunos elementos comunes, como los que siguen:

1. Una competencia es un desempeño, no la capacidad para un desempeño futuro. Por lo tanto es observable a través del comportamiento.
2. La competencia posee un saber (conceptual), saber hacer (procedimental) y saber ser (actitudinal) (Informe Delors, 1995[32]). Las personas movilizan los conocimientos y la manera como hacen las cosas.
3. La competencia siempre se relaciona con una capacidad movilizada para responder a situaciones cambiantes.

También, de las definiciones antes enunciadas, es posible identificar algunas distinciones importantes: a) lo que se refiere a Tareas; lo que se refiere a Atributos Personales y c) lo que se refiere a Atributos en Contexto.

a) Concepción de Tareas: el modelo centrado en tareas responde al supuesto de que la identificación de las tareas asociadas a un puesto de trabajo es la clave para determinar las condiciones y conocimientos que debe poseer el profesional que se ocupe de ejecutarlas. Es un modelo que encaja históricamente con las ideas de planificación racional del trabajo heredadas del postfordismo.

   - Repertorios de comportamientos observables que algunas personas dominan mejor que otras y que los hace eficaces en una situación determinada (Levy-Leboyer, 2000)[33]
   - Conductas laborales necesarias para hacer un trabajo efectivo (Woodruffe, 1993)[34]

---

[32] Delors, J., 1995, La educación encierra un tesoro. Informe de la educación para el siglo XXI, UNESCO, Paris.

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

[34] Woodruffe, Charles (1993): «What is Meant by a Competency?», en *Leadership and Organization. Development Journal,* vol. 14, n.º 1, pp. 29-36.

Desde esta perspectiva, las competencias actúan como telón de fondo sobre el cual no es posible actuar directamente, pues no son observables. El énfasis se centra en las tareas, estructuradas en subdivisiones que den cuenta de su diversa complejidad. De esta forma, la intervención en lo micro debiera generar mejoras en lo macro. De las tareas singulares, se llega a los resultados macro de una organización o actividad profesional.

b) Concepción de Atributos personales: parte del supuesto de que "la persona que hace bien su trabajo de acuerdo a los resultados esperados, define el puesto en términos de las características de dichas personas". El énfasis está en el desempeño superior y las competencias son las características de fondo que causan la acción".

- Capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran la función en concreto (Reis, 1994)[35]
- Característica subyacente de un individuo que está relacionada causalmente a un criterio de referencia de Desempeño Superior en un trabajo o situación (Spencer & Spencer, 1993)[36].

c) Concepción Atributo-Contexto

- Capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado (Mertens, 1996) [37].
- Actuación idónea frente a una meta o problema en un contexto con sentido (Bogoya, 2000)[38]
- Todo atributo personal relacionado al trabajo, conocimiento, experiencia, habilidades y valores que llevan a una persona a desempeñarse bien en su trabajo (Roberts, 1997[39]).

El conjunto de acercamiento de atributo-contexto es posible subdividirlo, a su vez, en dos tipos de mirada: el del sistema funcional y el constructivista.

---

35 Reis, 1994 en La enseñanza basada en competencias, Baeza, A. Universidad de Chile

36 Spencer, J.R., McClelland D., y Spencer S. M 1993. competency. Assessment methods. History and state of the art. Hay/Mc. Research Press.

37 Mertens, Leonard. Competencia Laboral: sistema, surgimiento y modelos. CINTERFOR/ OIT, 1996.

38 Bogoya, D. 2000. Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En Bogoya, D. y colaboradores. Competencias y proyecto pedagógico. Santafé de Bogatá, D.C: Unibiblos.

39 Roberts, 1997 en La enseñanza basada en competencias, en, Baeza, A. Universidad de Chile

Según Mertens (1996)[40], el análisis funcional "describe el puesto o la función, compuesto de elementos de competencia con criterios de evaluación que indican niveles mínimos requeridos (…) la competencia es algo que una persona debe hacer o debería estar en condiciones de hacer. Es la descripción de una acción, conducta o resultado que la persona competente debe estar en condiciones de mostrar"

La diferencia con el modelo conductista es que estos productos esperados son definidos entendiendo la organización como sistema abierto en dependencia con el contexto. Este modelo "parte del o los objetivos principales de la organización y del área de ocupación. El siguiente paso es contestar la pregunta: ¿qué debe ocurrir para que se logre dicho objetivo?. La respuesta identifica la función, es decir, la relación entre un problema y una solución"[41]. Ya no estamos en el terreno de una mera secuencia de comportamientos por si mismos, sino en función de una finalidad o función. "El ejercicio de una competencia, por modesta que sea, constituye un proyecto", apunta Rey en referencia a este modo de abordarlas.

El modelo constructivista de las competencias, según Mertens[42], se caracteriza por la alta participación de todas las personas involucradas en el desempeño de una organización, cualquiera sea el nivel de conocimientos y educación que tengan[43]. Los modelos anteriores, en cambio, se enfocaban en los sujetos exitosos (en la propuesta de atributos personales) o en los de mayor educación (modelo funcional).

La perspectiva constructivista a la que alude Mertens debe ser entendida como una familia diversa de teorías y modelos cuyo centro son conceptos claves iniciados por Piaget (como el de Interacción Sujeto/Objeto y construcción) pero que han escapado a su delimitación original, estos últimos han llevado la delantera de la discusión[44]. En ella, se percibe que el concepto de interacción entre el sujeto y el mundo, es decir, la mutua influencia entre ambos, es crucial para la dirimir la inclusión de un fenómeno en esta epistemología.

Es en este sentido que debe entenderse, por ejemplo, la idea de Guy Le Boterf, citado anteriormente, para quien "la competencia es una construcción: es la combinación de varios recursos. Por lo tanto conviene distinguir: los recursos necesarios para actuar con competencia, las actividades o prácticas profesionales

40 Mertens. Op. Cit.
41 Idem, p. 76
42 Mertens. Op. Cit.
43 Idem, p. 81.
44 Baquero, R., et al. Debates Constructivistas. Argentina: Ed. Aiqué, 2001.

que hay que realizar con competencia (…) las actuaciones que constituyen los resultados evaluables"[45]. Es decir, la competencia es "conocimiento combinatorio" producto de la interacción entre sujeto y mundo, sujeto y práctica, sujeto y estructuras para la acción y depende de la calidad de esa interacción. Ella se puede comprender, en términos de Le Boterf, como *"saber actuar"*, concepto que va más allá del *"saber hacer"* o *"saber operar"*. "Frente a los azares y acontecimientos, frente a la complejidad de las situaciones, se pide al profesional que no sólo sepa ejecutar en función de lo prescrito, sino que sepa ir más allá de los prescrito"[46] y resume la interacción de un "saber actuar", "querer actuar" y "poder actuar"[47], acercándose de esta manera a la concepción generativa de Chomsky.

Tobón, S., (2008)[48] presenta un ordenamiento de enfoques para la conceptualización de las competencias, que aparece a continuación en el Cuadro 1.

Cuadro 1
Diferentes enfoques a la conceptualización de las competencias.

ENFOQUE	DEFINICIÓN	EPISTEMOLOGIA	METODOLOGIA CURICULAR
ENFOQUE CONDUCTUAL	Enfatiza en asumir las competencias como: comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.	Empírico-analítica Neo-positivista	- Entrevistas - Observación y registro de conducta - Análisis de caso
ENFOQUE FUNCIONALISTA	Enfatiza en asumir las competencias como: conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas.	Funcionalismo	Mercado del análisis funcional
ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA	Enfatiza en asumir las competencias como habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.	Constructivismo	ETED (Empleo tipo estudiado en su dinámica)

45 Guy le Boterf. Ingeniería de las Competencias. Barcelona, Ediciones Gestión S.A. 2001.
46 Idem, p94.
47 Idem, p119
48 Tobón, S., 2008 "La formación basada en competencias en la educación Superior: el enfoque complejo". Curso IGLU, 2008, Guadalajara, México.

ENFOQUE COMPLEJO	Enfatiza en asumir las competencias como: procesos complejos, desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el medio ambiente.	Pensamiento complejo	- Análisis de procesos - Investigación acción pedagógica

V. CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS

Una primera consideración es distinguir los tipos de competencia. De manera global, se reconocen las competencias genéricas y las competencias específicas. Las primeras se reconocen transversales en un proceso formativo, es decir, forman parte de la acción de todo el currículo. Las competencias específicas son particulares y precisas a un área o contenido específico y se traducen en la resolución de tareas complejas. Para algunos autores, las competencias genéricas no alcanzan el rótulo de competencia propiamente tal, en el sentido de corresponder más bien a los recursos que se movilizan. Las específicas, en cambio, si corresponden a la noción de competencia propiamente tal por cuanto los recursos que se movilizan se destinan al desarrollo, cumplimiento de tareas complejas precisas.

5.1. CARÁCTER INTEGRADOR

La identificación de elementos concretos que conforman la competencia varía de una definición a otra; sin embargo coinciden con lo que en el contexto pedagógico se identifica como conceptos, procedimientos y actitudes. Estos elementos vienen a señalar que para ser competente en algo se precisa emplear en forma conjunta y coordinada conocimientos o saberes teóricos, conceptuales, procedimientos o saberes aplicables y actitudes o disposiciones motivacionales que permiten llevar a cabo una tarea.

5.2. TRANSFERIBLES Y MULTIFUNCIONALES

Estas características se aplican especialmente a las competencias generales. Son transferibles en el sentido que son aplicables a múltiples situaciones y contextos, por ejemplo, académicos, familiares, laborales, sociales, etc. Las competencias son

multifuncionales en el sentido que pueden ser utilizadas para conseguir diversos objetivos, resolver diferentes tipos de problemas y abordar diferentes tipos de trabajo. Constituyen un prerrequisito para los aprendizajes siguientes y en expresión de Perrenoud (1997)[49] tienen un valor predictivo en cuanto al comportamiento de cada individuo.

5.3. CARÁCTER DINÁMICO E ILIMITADO

El grado de perfectibilidad de las capacidades y competencias no tiene límites, ya que se trata de un continuo en el que cada persona de manera dinámica de acuerdo a sus circunstancias va respondiendo con niveles o grados de suficiencia variables a lo largo de la vida. Una persona es competente para algo cuando es capaz de resolver los problemas propios de ese ámbito de actuación. A medida que mejor resuelva el o los problemas, será más competente.

5.4. EVALUABLES

Las competencias presuponen capacidades potenciales. Estas se manifiestan por medio de las acciones o tareas que realiza una persona en una situación determinada. Las capacidades no son evaluables; en cambio las competencias si son verificables y evaluables. (Garagorri)[50]. La relación que existe entre ambas se puede expresar como sigue: una persona sin capacidades no puede ser competente; pero se puede inferir la presencia de capacidades en personas competentes. Además, el logro de competencias va desarrollando capacidades (Roegiers, X., 2003, 2004)[51]

VI. CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS

El currículo se puede definir como: “una construcción social” (Grundy,1991)[52].. “Es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser

---

49 Perrenoud, P. 1997, Construire des compétences de l’école. Pratiques et enjeux pédagogiques. París. ESF.

50 Garagorri, X., Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. Aula de Innovación Educativa, número 161.

51 Roegiers, X., 2003,2004 Des situations pour intégrer les acquis scolaires. Bruselas. De boeck

52 Grundy, S., 1991, Producto o praxis del curriculum. Madrid. Morata

trasladado efectivamente a la práctica" (Stenhouse, 1988)[53]. "Es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas" (Coll)[54].

Sin lugar a dudas, cualquiera sea la definición de currículo, este es inherente al proceso educativo; es innegable su influencia en los distintos diseños educativos, ya que aporta los elementos que son esenciales para la gestión del proceso educativo en cuanto forma de desarrollarlo, de tal modo que se produzca lo que es el sentido de la educación en general y del currículo en particular, el aprendizaje en niños y jóvenes.

6.1. MODELOS CURRICULARES BASADOS EN COMPETENCIAS

A partir de la comprensión del concepto de competencias que se maneja, la concepción del diseño y la estructura curricular puede tomar distintas modalidades. Entre los modelos curriculares basados en competencias, de mayor difusión, aparecen los siguientes:

- Modelos curriculares en los que se diferencian e integran las competencias genéricas o transversales con las específicas de las áreas disciplinares: DeSeCo/OCDE, Tuning, Bélgica, Dinamarca, Alemania, Irlanda. Grecia, Luxemburgo, Holanda, Austria, Portugal, Suecia, Reino Unido (Inglaterra, Gales, Escocia) y el currículo vasco.

- Modelos curriculares mixtos, éstos mezclan como competencias clave las competencias transversales y las áreas disciplinares: Comisión europea, Dinamarca, Austria, Portugal, España (LOE), Luxemburgo, Francia y Generalitat de Cataluña.

- Modelos curriculares en los que las competencias básicas no se diferencian de las áreas disciplinares (Italia, Finlandia).

Como procedimiento para la elaboración de una propuesta curricular, parece más coherente definir, en primera instancia los grandes ejes o pilares que dan sentido a la

53 Stenhouse, L., 1988 Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid. Morata.

54 Coll, C. 2006 Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares.

educación, formulados a modo de competencias transversales comunes a todas las áreas curriculares, para que a continuación todos los responsables de la elaboración de las propuestas curriculares las puedan integrar en sus respectivas áreas. Una vez que se han integrado las competencias transversales en las áreas disciplinarias, se puede hacer la valoración de cuales son las que se pueden considerar claves, básicas o imprescindibles. No partir por la definición de las competencias transversales no parece lo más coherente.

6.2. CARACTERÍSTICAS Y APORTES DEL CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS

"El enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central, como se vio anteriormente, no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas".[55]

Uno de los cambios principales en el currículo universitario está en el planteamiento del mismo como diseño curricular que produzca un auténtico proyecto formativo integrado, es decir, un plan pensado y diseñado en su totalidad; que tiene la finalidad de "obtener mejoras en la formación de las personas que participan en él."; y que como proyecto es una unidad con manifiesta coherencia interna". (Zabalza, 2003).[56]

El diseño y desarrollo curricular basado en competencias constituyen un modelo facilitador con múltiples beneficios, tanto para el sistema en su conjunto y en sus orientaciones, como también para algunos actores y elementos específicos del ámbito educacional.

Un currículo orientado por el enfoque por competencias puede brindar la oportunidad histórica de abrir un gran espacio de reflexión –y no de cerrarlo- sobre los procesos de diseño curricular, las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación que tienen lugar en la universidad.

---

55 Rué, J., 2002 Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación. Barcelona, España, Paidós, pág. 45.

56 Zabalza, M., 2003 La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea

Partimos de la noción de competencia que propone Perrenoud como “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”. La complejidad del problema es patente para la educación superior: se trata de formar estudiantes que tendrán que saber hacer determinadas cosas (probablemente sin ulteriores instancias formales de formación –nadie a quien “tirar el fardo” más adelante) apoyados en determinados conocimientos, pero no sólo en ellos. Gran parte del problema radica en que el pasaje de la adquisición de un conjunto de conocimientos al dominio de una competencia no es algo lineal, y debemos admitir que este proceso es bastante poco conocido para la mayoría de los docentes universitarios.

En primer lugar, se puede señalar que algunos cambios posibles de llevar adelante es el paso de la “enseñanza para saber” al “saber para actuar”. Esto se puede interpretar en el sentido que las sociedades actuales aspiran a que cada uno de sus miembros sean capaces de intervenir en ellas en forma activa, desarrollando al máximo todas sus potencialidades. En este mismo sentido, habría que señalar que la educación debe estar orientada a formar personas competentes para actuar en forma eficaz en todos los ámbitos de la persona como ser individual y como miembro de una sociedad. Consecuente con esta orientación, el eje organizador del currículo no deben ser los “saberes conceptuales” en si mismos, sino la aplicación del conocimiento en situaciones prácticas y en contextos concretos, de tal modo que el saber se convierta en un verdadero instrumento para la acción. Las competencias deben permitir poder actuar en todas las dimensiones del desarrollo de la persona.

Se trata de un cambio de mirada que induce a pensar en las dimensiones y expresiones de la “vida plena” y en consecuencia a repensar el currículo. ¿Cuáles son las competencias básicas y relevantes que se precisan para estar preparado para la vida al finalizar la educación obligatoria y para el aprendizaje a lo largo de la vida?. Las implicancias de este enfoque son claras, tanto en la selección de los contenidos y la evaluación como en la metodología de enseñanza centrada, en el aprendizaje del alumno.

Una tercera consideración es que la inclusión de las competencias transversales y de contenidos metadisciplinares, como referentes comunes a todas las áreas disciplinares, rompe la organización compartimentada del currículo por áreas. La función del docente no se limita a enseñar “su” materia, sino que, junto con todo el resto de los docentes, es corresponsable para que los alumnos alcancen las competencias transversales, como por ejemplo, “aprender a aprender”, “aprender a

comunicarse", "aprender a hacer", "aprender a emprender", etc., y aprendan aquellos contenidos, especialmente los actitudinales y procedimentales, comunes a distintas áreas. Esto implica un desafío enorme en lo que se refiere tanto a la coordinación de los profesores, como de la evaluación de los estudiantes.

Una cuarta consideración alude a los actores responsables del proceso formativo. Sin duda, la escuela tiene una responsabilidad formal primera, pero no sólo ella, sino también la sociedad toda, como la familia, los medios de comunicación, las definiciones sociales sobre el trabajo, el tiempo libre, etc.

Respecto de las responsabilidades, en primer lugar, es necesario delimitarlas a fin de identificar las obligaciones de los sectores involucrados en el logro de las competencias. En segundo lugar, se hace necesario estimar la coordinación entre los actores, especialmente, con la familia. Estas disquisiciones aluden a la discusión sobre el modelo de escuela y el sistema de evaluación. Para este enfoque, en lo general, se hace necesario pensar en un modelo de escuela abierto, dispuesto a crear sinergias y a colaborar con los sectores involucrados, y en el caso particular de los padres, en la evaluación de aquellas competencias de responsabilidad compartida.

En segundo lugar, la incorporación de las competencias, en particular las competencias transversales, constituyen una oportunidad para repensar el sentido de la educación, desde sus niveles iniciales a todos los estadios dentro de la educación permanente, a lo largo de la vida.

VII. CURRICULO BASADO EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACION SUPERIOR

En la sociedad actual, la educación y especialmente la educación superior, posee la tarea de desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan operar de manera adecuada, pertinente y eficaz en esta sociedad.

La incorporación de las competencias en el currículo universitario implica una serie de planteamientos, toma de decisiones y cambios en la formación universitaria. Estos cambios tienen como objetivo desarrollar y diseñar la formación universitaria como un proyecto formativo integrado, es decir, un plan de actuación pensado y diseñado en su totalidad; que tiene la finalidad de "obtener mejoras en la formación de las

personas que participan en él", y que como proyecto es una unidad con manifiesta coherencia interna (Zabalza, 2003)[57].

Tareas como garantizar el trabajo intencional de todas las competencias recogidas en el perfil académico-profesional con actuaciones identificables, definir competencias incluidas en cada proyecto, haciéndolas comprensibles para todos los implicados; promover metodologías que favorezcan el aprendizaje activo y acerquen la realidad profesional y social a la formación y utilizar procedimientos de evaluación pertinentes y válidos, entre otras, son algunos de los elementos que deben constituir el plan de acción para llevar a cabo un currículo basado en competencias.

La incorporación de las competencias al lenguaje y a los saberes universitarios responde a diversos motivos, siendo unos de los principales el de acercar la universidad a la sociedad y al ámbito laboral y desarrollar una enseñanza más práctica y útil para los estudiantes. Para ello el enfoque de las competencias contribuye a incrementar la pertinencia de los programas educativos debido a que busca orientar el aprendizaje acorde con las necesidades, retos y problemas del contexto actual y futuro, a través de una formación más práctica, centrada en el saber hacer para garantizar un aprendizaje significativo y funcional, con sentido integral.

Si bien es cierto, las reformas universitarias de los últimos tiempos han contribuido a incorporar gradualmente disciplinas vinculadas a la práctica profesional, aún es necesario que los planes de estudio favorezcan la practicidad, profesionalización y diversificación, en las disciplinas, más que los contenidos como meros aglomerados de saberes que los estudiantes deben dominar. Es decir, cambiar la mirada sobre los contenidos, ya que estos, son un medio para desarrollar competencias; se vuelven relevantes en función de las competencias que se requiere que los estudiantes logren.

Para esto, los planes de estudio requieren modificaciones y la necesidad de una planificación que incluya desde explicitar objetivos y aprendizajes esperados, la organización de unidades de aprendizaje que permitan lograr de la manera más eficaz posible los objetivos propuestos, incluyendo actuaciones interdisciplinares en forma de prácticas, seminarios, debates, etc.; así como la selección de metodologías que respondan al conjunto de objetivos, tomando en cuenta los recursos disponibles,

[57] Zabalza, M., 2003 La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

seleccionando contenidos pertinentes y coherentes con las prestaciones, y la preparación de un plan de evaluación de los procesos y de los resultados garantizando a través del diseño y de los procedimientos que utiliza el rigor y la validez de esta evaluación.

Los programas o planes de estudio de formación basados en competencia deben caracterizarse por:

- Enfocar la actuación, la práctica o aplicación y no el contenido;
- Mejorar la relevancia de lo que se aprende;
- Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas;
- Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo;
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas;
- Favorecer la autonomía de los individuos;
- Transformar el papel del profesorado hacia una concepción de facilitador[58].

Si bien es cierto que cada una de las características anteriormente señaladas son importantes, es esencial en este enfoque un cambio en el rol que los docentes desempeñan. Transformar el papel del profesorado hacia una concepción de facilitador implica llevar a cabo adecuaciones principalmente en la enseñanza, la cual debe estar centrada en el estudiante. Organización, seguimiento y evaluación continua del aprendizaje de los estudiantes, son tareas esenciales de los docentes para desarrollar el enfoque por competencias.

Según Villa y Poblete (2007)[59], existen cuatro elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr competencias, a saber:

1. estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje, las cuales se pueden definir como el diseño de un proceso regulable compuesto por una serie de procedimientos y normas que aseguran una decisión óptima en cada situación, en función de los objetivos perseguidos, incorporando los métodos y técnicas adecuados y ajustándolos a los tiempos previstos.

[58] Yaniz, C. Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado.

[59] Villa, A., Poblete M. 2007 Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas, Universidad de Deusto.

2. Las modalidades es otro de los elementos, y se entienden como formas de globales de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas pueden ser presencial, semi presencial y virtual.

3. El seguimiento del aprendizaje del estudiante, es un elemento clave en este enfoque, ya que permite un feedback de su progreso, además permite que efectúe su propia autoevaluación o reflexión sobre cómo va desarrollando su estudio y trabajo académico. Los sistemas de seguimientos pueden ser presenciales o virtuales, a través de sistemas tutoriales, portafolios u otros medios.

4. El aprendizaje basado en competencias requiere un sistema de evaluación variado, pues cada competencia tiene componentes muy distintos que necesitan procedimientos diversos para ser evaluados correctamente. Lo verdaderamente importante de la evaluación es la coherencia entre el propósito a evaluar y el procedimiento seleccionado para ello. Qué y cómo se va a evaluar son preguntas fundamentales a la hora de poner en práctica este último elemento. Evaluar por competencias significa, en consecuencia, saber qué se desea evaluar; en segundo lugar, definir explícitamente cómo se va evaluar, y en tercer lugar, concretar el nivel de logro que se va evaluar.

Cómo se describen las competencias en los procesos de formación en la educación superior?

El aprendizaje basado en competencias no debe entenderse como un aprendizaje fragmentado, sino hay que entenderlo desde una perspectiva integradora, posibilitando una dinámica entre los conocimientos, las habilidades y el comportamiento efectivo.

Para desarrollar las competencias se requieren los conocimientos, ya que no se pueden desarrollar en el vacío, tienen un componente cognoscitivo imprescindible, pero ofrecen un sentido al aprendizaje y al logro que se pretende.

La formación por competencias incluye saber (los conocimientos teórico propios de cada área científica o académica), saber hacer (aplicación práctica y operativa del conocimiento a las situaciones determinadas), saber convivir (actitudes y habilidades personales e interpersonales que facilitan la relación y el trabajo con los demás) y el

saber ser (los valores como un elemento integrador del modo de percibirse y vivir en el mundo, compromiso personal de ser y estar en el mundo) (Villa, Poblete, 2007)[60].

La competencia, desde un enfoque integrado, representa una dinámica combinación de atributos que según Heywood (1993), en Villa y Poblete (2007)[61]proporciona:

- Una descripción de la acción en la medida en que la persona busca realizarla como un tipo de de actividad particular;
- Un desempeño en situaciones específicas, incorporando la idea de juicio;
- La capacidad interpretativa y la consiguiente toma de decisiones;
- La integración y la relación en contextos específicos y tareas fundamentales que, como "acciones intencionales", son una parte central de la práctica profesional;
- El rescate, como clave de un desempeño competente, la ética y los valores;
- El contexto y la transferencia a diversas situaciones.

De acuerdo a Tobón (2008) existen cinco grandes modelos para describir y normalizar las competencias en la Ed. Superior, tal como aparecen en el Cuadro Nº 2, a continuación[62]:

Cuadro 2.
Modelos para la Normalización de Competencias, Tobón (2008)

Tipo de modelo de descripción y normalización de competencias	Énfasis en la descripción
a. Normalización basada en el enfoque de unidades de competencia laboral-profesional	- Unidades de competencia - Elementos de competencia
b. Normalización basada en niveles de dominio y rúbricas	Niveles de dominio de cada competencia y rúbricas
c. normalización basada en niveles de dominio solamente	Solo niveles de dominio en cada competencia
d. Normalización sistémico-complejo: problemas y criterios	- problemas - competencias - criterios
e. Normalización basada en criterios de desempeño	- Competencias - Criterios en cada competencia

60 Villa, A., Poblete, M., 2007 Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas, Universidad de Deusto.

61 Villa, A, Poblete, M., 2007, op. cit.

62 Tobón, S., 2008 "La formación basada en competencias en la Educación Superior: el enfoque complejo". Curso Iglu 2008, Guadalajara, México

El modelo más reciente de identificación, normalización y descripción de competencias es el Sistémico Complejo. A juicio del autor, el modelo se basa en identificar y normalizar las competencias con base en tres componentes: problemas, competencias y criterios. El modelo se presta bien a hacer más rápido y ágil el proceso de describir las competencias y establecerlas como el centro de un perfil académico profesional de egreso, sin dejar de lado la pertinencia y la integralidad del desempeño humano antes los problemas (Tobón, 2008).

Este modelo complejo normaliza las competencias con base en los siguientes principios:

1. las competencias se determinan a partir de las identificación de problemas sociales, profesionales y disciplinares, presentes o del futuro.
2. los problemas se asumen como retos que a la vez son la base para orientar la formación.
3. cada competencia se describe como un desempeño íntegro e integral, en torno a un para qué.
4. en cada competencia se determinan criterios con el fin de orientar tanto su formación como evaluación y certificación.
5. los criterios buscan dar cuenta de los diferentes saberes que se integran en la competencia. Es así como se tienen criterios para el saber ser, criterios para el saber conocer y criterios para el saber hacer.

Desde esta mirada, el fin del diseño curricular en una institución educativa es generar un claro liderazgo y trabajo en equipo que gestione con calidad el aprendizaje, con base en un proyecto educativo institucional compartido por toda la comunidad educativa, con estrategias de impacto que promuevan la formación integral de los estudiantes y dentro de ésta el desarrollo y fortalecimiento del proyecto ético de vida, el compromiso con los retos de la humanidad, la vocación investigadora y la idoneidad profesional mediante competencias genéricas específicas.

VII. IMPACTO DEL CURRICULUM BASADO EN COMPETENCIAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para las instituciones de Educación Superior:

- Impulsa la constitución de una universidad que ayuda a aprender constantemente y también enseña a desaprender.

- Supone transparencia en la definición de los objetivos que se fijan para un determinado programa.
- Incorpora la pertinencia de los programas, como indicadores de calidad, el dialogo con la sociedad.

Para los docentes:

- Propulsa trabajar en el perfeccionamiento pedagógico del cuerpo docente.
- Ayuda en la elaboración de los objetivos, contenidos y formas de evaluación de los planes de estudio de las materias, incorporando nuevos elementos.
- Permite un conocimiento y un seguimiento permanente del estudiante, para su mejor evaluación.

Los docentes son quizás, si uno de los componentes del currículo más tocados por el enfoque curricular basado en competencias. Algunos cuestionamientos básicos como, por ejemplo, aluden a aspectos como los siguientes: "¿Cómo contribuye mi asignatura al logro de las competencias transversales y de las específicas?"; "¿Qué competencias estoy logrando con los contenidos que incluye mi asignatura?"; o "Para el logro de las competencias que me propongo, ¿qué contenidos, dinámicas de aula y formas de evaluación son las más adecuadas?".

Evidentemente, la última de las preguntas es la que revela una mayor madurez en el proceso, y sobre ella gira toda la reflexión pedagógica y didáctica del profesor universitario orientado por un enfoque por competencias. A partir de ella, múltiples cambios tienen lugar en la forma de trabajo de los docentes. (Perrenoud., Ph., 1999)[63]. E*l verdadero nudo del tema está en que el docente debe des-centrarse y colocar en el centro de sus preocupaciones al aprendizaje de los alumnos.*

Las competencias, como se señaló en párrafos anteriores, brindan la oportunidad única de abrir un importante espacio de reflexión para el profesorado universitario.

Para los estudiantes y graduados:

- Permite acceder a un currículo derivado del contexto, que tenga en cuenta sus necesidades e intereses y provisto de una mayor flexibilidad.
- Posibilita un desempeño autónomo, el obrar con fundamento, interpretar situaciones, resolver problemas, realizar acciones innovadoras.

[63] Perrenoud, Ph, 1999 D'une métaphore à l'autr:tranférer ou mobiliser ses connaissances? En J. Dolz et. E. Ollagnier (eds.), l'énigme de la compétence en éducation. Bruxelles: Editions De Boeck Université.

- Implica la necesidad de desarrollar: el pensamiento lógico, la capacidad de investigar, el pensamiento estratégico, la comunicación verbal, el dominio de otros idiomas, la creatividad, la empatía y conducta ética.
- Contribuye a tornar preponderante el autoaprendizaje, el manejo de la comunicación y el lenguaje.
- Prepara para la solución de problemas del mundo laboral, en una sociedad en permanente transformación.
- Priorizar la capacidad de juzgar, que integra y supera la comprensión y saber hacer.
- Incluye el estímulo de cualidades que no son específicas de una disciplina, aún de características específicas de cada disciplina, que serán útiles en un contexto más general, como en el acceso al empleo y en el ejercicio de la ciudadanía responsable. (Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, informe final-Proyecto Tuning, 2007)[64].

VIII. CONCLUSIONES

Las transformaciones suscitadas por los cambios en la organización, los contenidos del trabajo y los modos de producción, han originado en la educación grandes cambios principalmente en la introducción de una nueva forma de ver y pensar la educación. A partir de las necesidades laborales, las instituciones educativas se han planteado la necesidad de proporcionar a los estudiantes elementos esenciales para enfrentar las múltiples y variables demandas existentes en el contexto del trabajo, es así como el currículo basado en competencias surge como una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a estas demandas.

La educación basada en un enfoque en competencias ha permitido procesos de revisión y actualización curricular orientados a tomar decisiones sobre qué enseñar y aprender, lo cual ha provocado importantes implicaciones en diversos ámbitos, entre ellos, la organización del quehacer mismo de las instituciones.

En términos de aseguramiento de calidad, tenderíamos a sostener que el contexto organizacional institucional se vuelve el marco ideológico, orientador en lo administrativo-académico para el diseño curricular, cualquiera sea el nivel, propósitos

[64] Proyecto Tuning, 2007 Informe final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007, Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina.

y alcances de éste. La cultura de la organización hará sentido en cuanto a los énfasis, espacios y ritmos que se impregnan al currículo en su conjunto y a los planes y programas de estudio, los métodos docentes y evaluativos y los resultados esperados de los procesos involucrados.

La articulación de las distintas instancias, las formas de agrupación y las formas de trabajo dan curso a las políticas y estrategias definidas institucionalmente y que se traducen en procesos conducentes a resultados, en lo curricular, y en lo pedagógico.

La calidad aparece como el elemento aglutinador sine qua non del quehacer en las organizaciones educativas. La calidad no es algo externo a las instituciones, ni una cualidad que se quiera adosar. Es un componente inherente a las definiciones políticas y estratégicas de las organizaciones, que se construye al interior de las mismas y que fundamentalmente la entendemos, en el marco de este trabajo, como consistencia interna. La relación entre propósitos que definen las instituciones o programas, las estrategias derivadas de dichos propósitos y definiciones que se ponen en curso y los resultados derivados de los mismos.

Un curriculum basado en competencias requiere, en primer lugar, clarificar suficientemente lo que la institución ha definido como tal. El concepto de competencia que se ha de utilizar en el trabajo curricular tiene que ver con esa intención primera. Es necesario que la formación de competencias se asiente en un pensamiento complejo, donde todos los estamentos involucrados en la comunidad educativa participen en base de un proyecto educativo institucional compartido, con un claro liderazgo y trabajo en equipo que gestione con calidad el aprendizaje de todos los miembros involucrados.

La gran cantidad de definiciones y perspectivas que existen en la literatura del término de competencias, van desde las más abarcadoras, como "*las competencias no podrían abordarse como comportamientos observables solamente, sino como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimientos, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tiene que desempeñar en determinadas situaciones"* (Gonczi y Athanasou, 1998)[65],, hasta las más concretas, *"repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una*

[65] Gonczi, A., y Athanasou, J. 1998. Instrumentación de la educación basada en competencias: Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Limusa. pág 45.

situación determinada" (Levy-Leboyer, 2000)[66]. Sin embargo, independiente del término competencia utilizado, cada enfoque de competencia supone un marco conceptual asentado en dimensiones específicas de naturaleza educativa, psicológica, sociológica y laboral.

No obstante, si la definición de competencias obedece a una u otra orientación, lo más importante es transversalizar al interior de una institución una definición que de cuenta de la propuesta educativa institucional, de su concepción de calidad de la educación y de cómo la institución hace que en el trabajo cotidiano esa propuesta se vaya materializando.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristimuño, A., 2005 Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad? Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay
- Barnett, R., 2001 Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona, España, Gedisa.
- Poblete, M., 2003 La enseñanza basada en competencias. Competencias generales. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. Universidad de Deusto.

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

DISEÑOS CURRICULARES: ORIENTACIONES Y TRAYECTORIA EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS

María Inés Solar R.[*]

I. INTRODUCCIÓN

La vida profesional y la vida en las aulas, se convierte cada vez más en algo que ya no se limita simplemente a manejar una cantidad abrumadora de datos y teorías dentro de un determinado marco de referencia, sino que pasa a ser también una cuestión de manejar múltiples marcos de comprensión, de acción y de autoidentidad. Las nuevas visiones o paradigmas para comprender el mundo se están multiplicando y a menudo entran en conflicto. Incertidumbre, complejidad e impredecibilidad, es lo que caracteriza cada vez más el mundo actual.

Gran parte de este desafío, involucra a las universidades, que deben elaborar las implicancias operativas socio-cognitivas, afectivas y pedagógicas para responder a las demandas de la sociedad global y a los nuevos escenarios de aprendizaje.

¿Qué desafíos se deben enfrentar para pasar de un currículo centrado en la instrucción a otro centrado en el aprendizaje?

¿Cómo responder al nuevo paradigma y al enfoque de formación por competencias, impulsado por las reformas educativas actuales?

El presente trabajo se centra en definir y analizar cómo se está aplicando el Diseño Curricular por Competencias; clarificar las razones de su utilización y la forma o modalidades de cómo abordar sus componentes curriculares.

II. ANTECEDENTES Y TRAYECTORIA

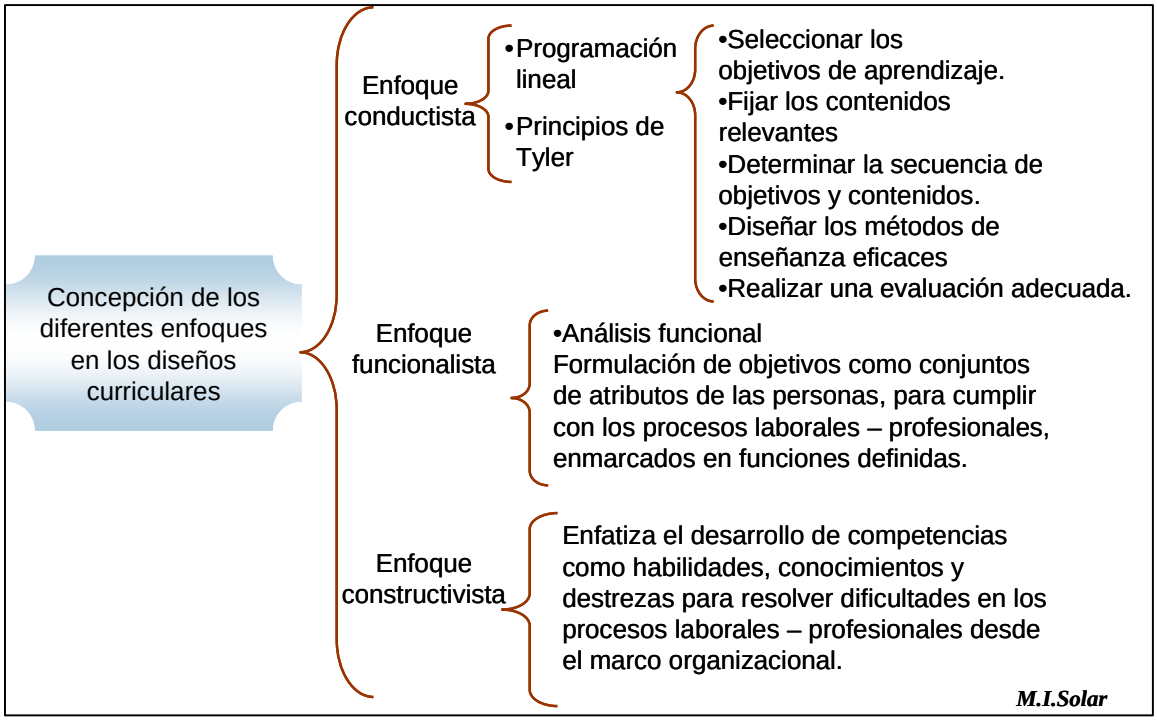
Los modelos curriculares, en el marco de un proyecto educativo institucional, incorporan desde su diseño a partir del perfil de egreso, de los objetivos generales, de la estructura curricular elegida y la propuesta didáctica, los diferentes tipos de contenidos, factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como

[*] Profesora Emérita de la Universidad de Concepción, Chile

también un conjunto de capacidades, habilidades y competencias que los alumnos deben adquirir, desarrollar y demostrar a lo largo de su formación.

Las distintas teorías acerca del desarrollo curricular ofrecen estrategias para llevar a cabo el currículo diseñado. El gráfico presenta una visión retrospectiva de diferentes enfoques.

Gráfico 1
Visión retrospectiva de diferentes enfoques curriculares



Creemers (1994)[1] estudió la fidelidad de aplicación de los currículos en relación con su eficacia, encontrando varias razones que lo ponen en cuestión. En primer lugar, los profesores emplean el currículo documentando de acuerdo con sus propias creencias o preferencias y a menudo aplican únicamente una selección y secuenciación prescrita de temas. Otro factor que hace cuestionar la fidelidad, es que los responsables del diseño no especifican claramente cómo hay que poner en práctica el currículo.

[1] "El modelo de eficiencia escolar" en libro de Piñeros, L.: Dimensiones del mejoramiento escolar: La escuela alza vuelo. Convenio Andrés Bello 2004, Bogotá - Colombia.

En este sentido la UNESCO (1998)[2], señala *"La educación Superior está siendo desafiada a considerar sus objetivos fundamentales, a encontrar un equilibrio entre la búsqueda de conocimiento por si mismo y el servicio directo a la sociedad, a fomentar capacidades genéricas e impartir conocimientos especializados".* Ello conduce a un replanteamiento del modelo universitario. *"Se hace necesario que la enseñanza Superior se diversifique y se adapte a las necesidades sociales, que se convierta en un ámbito de formación flexible y de aprendizaje permanente",* trabajando en colaboración con las empresas y desarrollando competencias intelectuales y profesionales que actualmente demanda la sociedad del conocimiento. Estas directrices orientan tanto la oferta de nuevas titulaciones universitarias como las competencias formativas exigibles en las mismas.

En el tema de la definición de perfiles se ha adoptado el Enfoque de Competencias en la educación superior como respuesta al cambio social y tecnológico, a la concatenación de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que incorporan globalmente una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir.

Actualmente en las universidades de diferentes países crece en importancia el enfoque de las competencias como exigencias de la época.

Guédez (1999), cit por Capella[3] se pregunta: ¿Cuáles son las exigencias epocales que conforman el contexto con el que deben relacionarse las competencias? y señala, a modo de esbozo, que el contexto contemporáneo ofrece tres claras características:

- Turbulencia acelerada mediante cambios que son cada vez más rápidos en sus recorridos, más profundos en sus intensidades y más globales en su expansión;

- Impredecibilidad asociada con márgenes de incertidumbre que impiden la identificación de escenarios seguros;

[2] Unesco (1996) La Educación encierra un Tesoro. Informe de la Unesco. Ediciones Unesco, Santillana, Madrid.

[3] Capella J., (2002) Política Educativa. Diseño A.C., Editores, Lima Perú.

- Complejidad determinada por un entorno ecosistémico, en el que todo se relaciona con todo o nada se comprende al margen de ese sentido de totalidad.

La formación en competencias en el sistema universitario constituye el nudo central de los últimos años. En él se trata de arrojar luz sobre los siguientes interrogantes: ¿Por qué formar en competencias?, ¿qué se entiende por competencia?, ¿qué tipo de competencias hay que potenciar y desarrollar?, ¿cómo se debe proceder para formar a los estudiantes en competencias?, ¿qué competencias son susceptibles de potenciarse en las aulas universitarias?, ¿cuál es el diseño curricular pertinente?.

La respuesta más inmediata es que son muchas las cuestiones abiertas; también en todas ellas queda patente la necesidad de generar nuevas actitudes y respuestas, no siempre fáciles de vertebrar, que nos conducen de manera ineludible a comprometerse con ellas.

En una obra colectiva editada por José María de Luxan (1998), el profesor Mario de Miguel[4] plantea que en la Ley de Reforma Universitaria (LRU) ha habido una cuestión pendiente y ésta ha sido la reforma pedagógica. Así queda expresado: *"el fallo fundamental radica en haber puesto la reforma como una renovación de los planes de estudio y no como la construcción de nuevos currículos que dieran respuesta a las necesidades formativas y académicas que demanda la sociedad actual"*; continua diciendo: *"la mayoría de los planes de estudio se han implementado sin estudios previos de análisis de las necesidades sociales, sin efectuar un debate previo sobre las metas y objetivos de cada titulación que oriente la construcción de los currícula, y sin establecer sistemas de control interno que permitan evaluar y mejorar la puesta en marcha de los mismos"*, en consecuencia *"la mayoría de los cambios introducidos a partir de la LRU no han supuesto ningún tipo de mejora en relación con las creencias y métodos pedagógicos dominantes en la enseñanza universitaria y en cambio, si han agravado la carga de trabajo personal del alumno (más materias, más horas de clase, más contenidos por materias, más cuota de trabajo personal por materia, etc.)".*

Sin olvidar los aspectos positivos de la misma – mayor oferta de titulaciones, posibilidad de elección por parte del estudiante de parte del currículo, organización

[4] De Miguel D. M. (1998). La reforma pedagógica. Una cuestión pendiente de la ley de Reforma Universitaria". En José M[a] de Luxan (Ed.) Política y Reforma Universitaria. Barcelona, Cedecs.

de la actividad docente en cuatrimestres, importancia concedida a los créditos prácticos y el reconocimiento de los estudios realizados en otras instituciones, etc.- lo cierto es que globalmente la renovación de los planes de estudio no ha dado respuesta a los graves problemas de la educación superior.

En definitiva el proceso de convergencia europea no cobrará su verdadero sentido sin la reforma necesaria, la del pensamiento; es decir, aquellas que en palabras de Morin[5] *"genera un pensamiento del contexto y de lo complejo".*

Con el "pensamiento del contexto" se trata de buscar siempre la relación de inseparabilidad y de interretroacción entre todo fenómeno y su contexto, y de todo contexto con el contexto más global. El "pensamiento de lo complejo" es un pensamiento que capta las relaciones, las interacciones y las implicancias mutuas, los fenómenos multidimensionales, las realidades que son a la vez solidarias y conflictivas, que respeta lo diverso, toda vez que reconoce la individualidad; un pensamiento organizador que concibe la relación recíproca entre el todo y las partes. Coincidimos con este autor que todas las reformas de la universidad concebidas hasta ahora han girado alrededor de este agujero negro que atañe a la profunda necesidad de la enseñanza, pero que han sido incapaces de percibir, ya que proceden del tipo de inteligencia que se trata de reformar.

Transparencia, movilidad y comparabilidad; en estas tres palabras tan aireadas con el proceso de convergencia descansan los valores auténticos de la cultura universitaria: autonomía de la conciencia, la problematización como máximo exponente del pensamiento complejo, la primacía de la verdad sobre la utilidad y la ética del conocimiento.

El tema de las competencias es aún incipiente en la región latinoamericana, si bien se cuenta con cierta experiencia en el campo de la formación técnico-profesional. En general, algunas de las ventajas del uso de las competencias son: la mayor facilidad para garantizar aprendizajes, la integración de la teoría y la práctica, la mayor facilidad para incorporarse al campo productivo, el estructurar aprendizajes de largo plazo.

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

[5] Morin (1998) "Sobre la reforma de la Universidad" en Porta, J.; Llandosa, M. (coord.) en libro: La Universidad en el cambio de siglo. Alianza Editorial, Madrid.

conocimiento, a gestionar saberes para su pronta utilización, a estar directamente concatenada al sector productivo, todo lo cual genera un nuevo posicionamiento en su entorno. Ello, si bien tensiona a la universidad, no le puede hacer perder su función clave en la formación de personas íntegras, de promotora de la equidad social y como fuente para la evolución del conocimiento, de las artes y de las ciencias en sus diversas manifestaciones[6].(Informe final, Seminario Internacional "Currículo basado en Competencias", Barranquilla- Colombia).

Existe consenso que el currículo basado en competencias debiera complementarse con una concepción de currículo flexible y recurrente, que se de en forma cíclica a lo largo de la vida productiva de los profesionales, concibiendo la formación de pregrado como un ciclo inicial que habilita la formación y aprendizaje continuo.

III. LOS DISEÑOS CURRICULARES POR COMPETENCIAS

De acuerdo con los nuevos planteamientos que inspiran los escenarios y las metodologías de la enseñanza universitaria estos deben experimentar una profunda renovación. Frente a los posicionamientos didácticos clásicos centrados en el aula y en la actividad del profesor, hoy se propugna una enseñanza centrada en el aula y en la actividad autónoma del alumno, lo que conlleva que tanto la planificación como la realización de los procesos de enseñanza aprendizaje se lleven a cabo asumiendo este punto de vista. De ahí que el denominado "cambio de paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje" se establezca como uno de los objetivos prioritarios a tener en cuenta en el diseño de los nuevos planes de estudio por competencias.

Cómo se definen las competencias? Según el Glosario Regional de América Latina sobre la Educación Superior, la competencia es la "capacidad de poner en práctica de forma integrada en contextos diferentes, los conocimientos, habilidades y características de la personalidad adquiridas y/o desarrolladas. Incluye saber teórico (saber-saber) habilidades prácticas aplicativas (saber-hacer) actitudes (compromisos personales, saber ser y saber convivir)":

Laboralmente se interpretan como aquellas características de una persona que están relacionadas con una situación exitosa en el puesto de trabajo. Las competencias pueden consistir en motivos, rasgos de carácter, actitudes, conocimientos,

[6] CINDA (2005). Seminario Internacional "Currículo Universitario basado en Competencias". Universidad del Norte. Barranquilla – Colombia.

habilidades, comportamientos. No son algo que se asimila de una vez para siempre, más bien son procesos que incrementan sus potencialidades a partir de sus secuenciales avances.

La apreciación horizontal que generalmente se hace de las competencias, exige la complementación de un abordaje verticular. Capella J.[7] señala que la mejor imagen en este sentido, la proporciona la figura en la cual las competencias se asocian con un "iceberg" que, a través de su parte visible, muestra los conocimientos y las capacidades, mientras que en la parte subacuática se encuentra todo lo relacionado con los valores y actitudes. En esta parte invisible están los aspectos conductuales y emocionales que nos remiten a los conceptos de modelaje y de inteligencia emocional. Esta imagen ofrece una visión comprensiva acerca del sentido unitario y orgánico de las competencias y permite visualizar el peso esencial que en el ámbito de las competencias, tienen los aspectos no visibles, como los asociados con los principios, creencias, hábitos y conductas.

A nivel universitario en la experiencia chilena, las bases del diseño curricular surgen de la Reforma Educacional Chilena; los Proyectos MECESUP; las nuevas tendencias educacionales y curriculares; del Plan Estratégico de la Universidad y del Proyecto Educativo Institucional.

En relación a los propósitos, estos deben orientarse a:

- Responder a las demandas y necesidades de formación docente dentro de las políticas educacionales del estado chileno.
- Favorecer la identidad de los procesos académicos que se desarrollan en la Universidad.
- Garantizar una formación general integral y una formación especializada, con los aportes de los diferentes campos del conocimiento.
- Contribuir a la formación del capital humano avanzado, al enriquecimiento del acervo cultural, regional y nacional.
- Organizar los saberes en función de su estructura, de una relación interdisciplinaria, con la problemática que enfrenta el ser humano en su interacción con el medio natural y cultural.

[7] Capella J. (2002). Op cit. 4

- Promover el desarrollo de habilidades y actitudes para el ejercicio ético, racional, reflexivo, crítico, creativo de la docencia en el marco de las políticas nacionales de formación profesional.
- Estimular los procesos que impulsen la cooperación, el trabajo en grupo, la responsabilidad y que propicien la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos para participar en la solución de problemas colectivos.
- Propiciar en el estudiante su desarrollo social, intelectual, afectivo, orientándolo hacia la búsqueda de su bienestar y mejoramiento cualitativo y de la comunidad en que se inserta.

El diseño curricular basado en competencias define la metodología para el planeamiento y diseño del aprendizaje. Para ello, tiene como tarea fundamental la identificación de los componentes básicos del proceso educativo, es decir, la respuesta a las siguientes interrogantes:

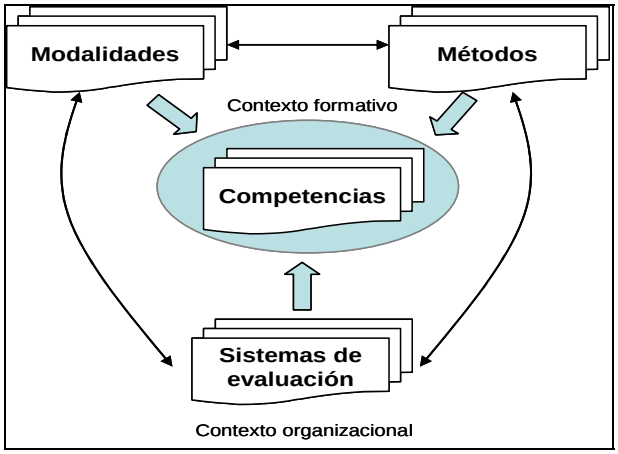
¿Hacia quién va dirigido?
¿Qué deben aprender los estudiantes?
¿Cómo adquieren los conocimientos?
¿Cómo desarrollan las habilidades y actitudes?
¿Cómo incorporan sus cualidades personales para el logro de las competencias?
¿Cuándo se certifica que el estudiante ha logrado el dominio de esas competencias?

El proceso va desde la definición de unas competencias en una titulación hasta el diseño de unos procedimientos de evaluación para verificar si el estudiante ha conseguido dichas competencias.

De Miguel[8] propone el siguiente modelo, que centra la atención en la planificación de competencias a adquirir por el alumno.

[8] De Miguel D. M. (2006). Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de Educación Superior. Edic. Universidad de Oviedo – España.

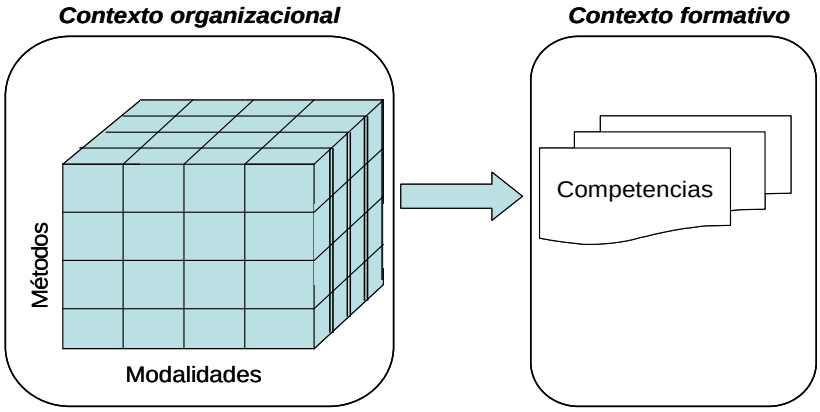
Gráfico 2:
Modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje



Este modelo rompe el concepto tradicional lineal del profesor (contenidos métodos de enseñanza sistemas de evaluación). El concepto innovador de este modelo radica en que los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación se definen paralela e integradamente en relación a las competencias a alcanzar.

Otra forma de representar las relaciones entre los elementos del modelo, es la siguiente:

Gráfico 3:
Relaciones entre los elementos del modelo



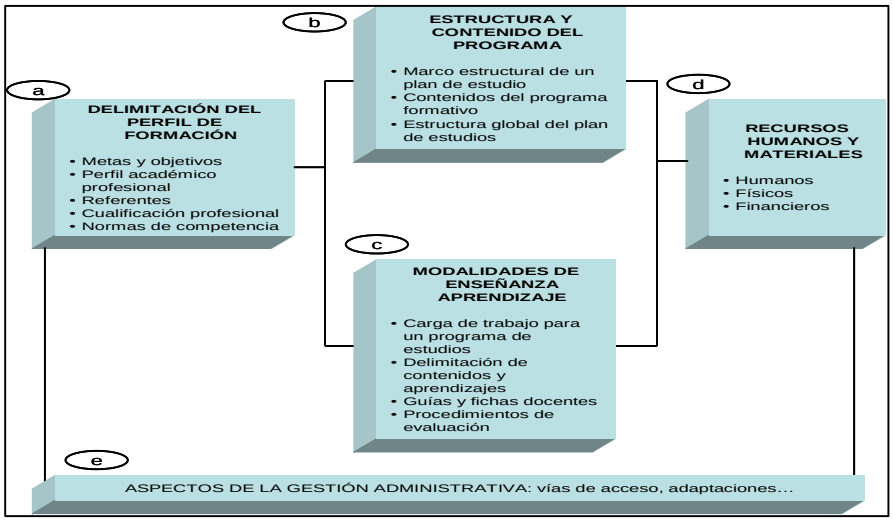
Los elementos claves que configuran el trabajo a realizar a la hora de efectuar la planificación metodológica sobre la materia son los siguientes: las competencias a

alcanzar, las modalidades organizativas o escenarios para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, los métodos de trabajo a desarrollar en cada uno de estos escenarios, y los procedimientos de evaluación a utilizar para verificar la adquisición de las metas propuestas.

Promover el cambio metodológico en la enseñanza universitaria exige, además de la participación activa de profesorado y estudiantes, la colaboración de todos los estamentos de la institución y de las administraciones implicadas. De ahí que se pueden distinguir tres planos de responsabilidad en la toma de decisiones en relación con el establecimiento de las condiciones para que se pueda producir este cambio y su implantación efectiva. En un primer nivel los responsables son el Ministerio de Educación, en un segundo nivel, la universidad, facultades y departamentos, en un tercer nivel los equipos docentes, profesores y estudiantes.

Como marco teórico para el diseño curricular del programa formativo y como referencia para la planificación metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje, De Miguel (2005)[9] propuso el siguiente modelo:

Gráfico 4:
Modelo teórico para el diseño de un plan de estudios.



9 De Miguel D. M. (2006). Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de Educación Superior. Edic. Universidad de Oviedo – España

Se destaca en este diseño de plan de estudios, el precisar el perfil de formación, determinar la estructura y contenido del programa, las modalidades de enseñanza-aprendizaje y los recursos humanos y materiales.

La formación basada en competencias busca apoyar el desarrollo de capacidades para su posterior despliegue en el proceso de inserción laboral, y en el perfeccionamiento continuo.

En el caso de la educación superior, la visión de que las competencias pueden ser una estrategia especialmente indicada para los aspectos fundamentales del diseño: se identifica el diseño de la parte profesional de los planes de estudios y el diseño general en lo que atañe al desarrollo de competencias genéricas, como el trabajo en equipo, comunicación, responsabilidad social y otras, además de los aspectos ético valóricos inherentes al profesional a formar.

Cada vez son más los países que en sus reformas educativas abordan el enfoque de una educación media centrada en la generación de competencias de amplio espectro y por tanto, de baja obsolescencia y mayor aplicabilidad en la vida laboral. La educación tecnológica está generando una conexión entre educación y capacitación. Estos conceptos, ante las nuevas realidades de la organización en el mundo del trabajo, plantean diferencias cada vez más difusas. La formación teórica de base científica, es requerida en mayor proporción por las nuevas tecnologías y procesos educativos que han incorporado masivamente instrumentos y equipos cuyo manejo sobrepasa la manipulación y exige la programación, la calibración, el análisis de parámetros y el pensamiento abstracto.

IV. PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

4.1. PERFIL DE EGRESO

En el nivel universitario, la estructuración del currículo en una carrera profesional se orienta al perfil de egreso, que es el marco de referencia para organizar el proceso formativo. El perfil de egreso orienta la estructura curricular, los recursos humanos, los recursos de apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje, las estrategias de enseñanza, los aspectos pedagógicos, la infraestructura, los recursos físicos, la evaluación del proceso, entre otros.

Para cada título, carrera y/o grado académico, el perfil de egreso explicita el conjunto de competencias generales, competencias especializadas, los aspectos éticos-valóricos, inherentes al profesional a formar. El siguiente cuadro, presenta los tipos de perfiles que están utilizando las universidades nacionales en los rediseños curriculares.

Cuadro 1.
Tipos de perfiles

Perfil de ingreso: Conjunto de competencias básicas adquiridas en la educación media, que permiten la inserción a estudios en la educación superior.

Perfil intermedio: Conjunto de competencias que deben ser desarrolladas en los ciclos o etapas que configuran el proceso formativo: ciclo de Formación Inicial y Licenciatura.

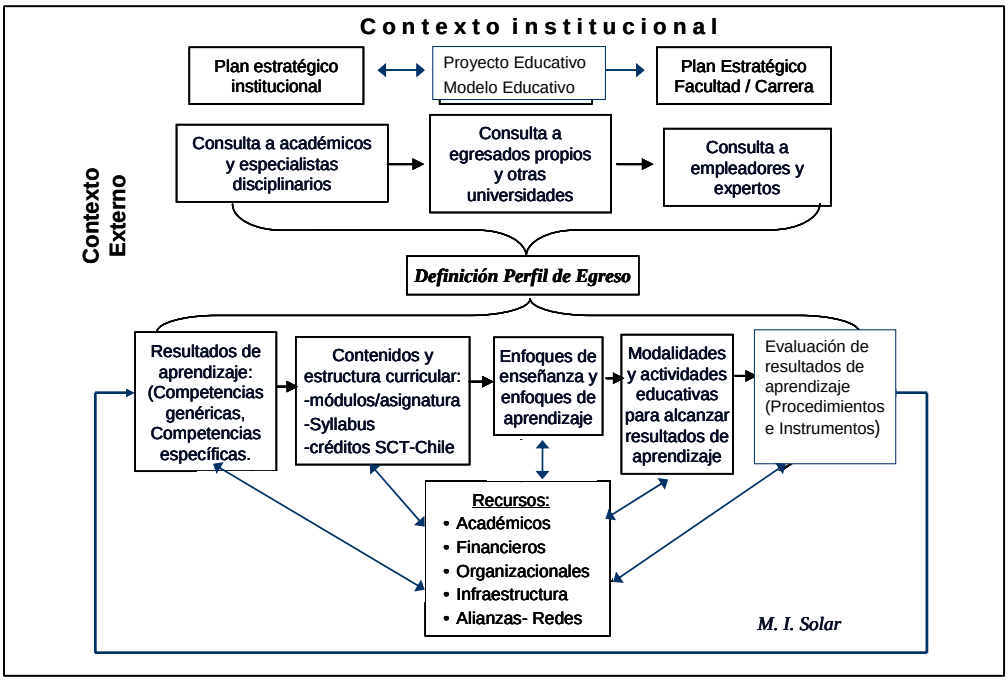
Perfil de egreso: egresado calificado para desempeñarse en las competencias centrales de la profesión, con un grado de eficiencia razonable, que se traducen en el cumplimiento de tareas propias y típicas de la profesión.

Perfil Profesional: conjunto de rasgos y capacidades que certificados apropiadamente por quien tiene la competencia, permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como profesional, pudiéndosele encomendar tareas para las que se supone capacitado y competente.

M. I. Solar

Los diseños curriculares forman parte de la planeación educativa. El diseño curricular que se propone (Gráfico. 5), se apoya en el enfoque sistémico y en el paradigma didáctico socio-cognitivo, que considera el aprendizaje e intenta redescubrir los procesos de aprendizaje del alumno (constructivismo, aprendizaje significativo), el desarrollo de sus capacidades y valores, que le permitan vivir como persona y ciudadano responsable.

Gráfico 5.
Diseño Curricular por Competencias



4.2. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Son menos prescriptivos que los objetivos y se refieren al conjunto de competencias, entre las que se incluyen los conocimientos, la comprensión y las habilidades que se espera que el estudiante adquiera; comprenda y demuestre una vez finalizado un proceso de aprendizaje, sea este corto o largo. Son formulados por el docente y comunicados a los estudiantes.

Son equivalentes a las condiciones de salida, es decir, lo que el estudiante será capaz de hacer al final de su programa de estudio.

Los resultados de aprendizaje no deben confundirse con los objetivos del aprendizaje, sino que se ocupan de los logros del estudiante más que de las intenciones de conjunto del profesor o lo que el profesor quiere que aprenda el estudiante. El foco son las condiciones de entrada del estudiante. Además, deben estar acompañados de criterios de evaluación apropiados que pueden ser empleados para juzgar si los resultados del aprendizaje previstos han sido logrados.

Los resultados de aprendizaje se redactan en tiempo futuro, deben ser alcanzables y evaluables, centrarse en aprendizajes importantes. Ejs. Elegir actividades de aprendizaje; distinguir entre conductismo y cognoscitivismo.

4.3. LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos curriculares se agrupan en áreas generales tanto teóricas, como prácticas y profesionales. Las áreas se determinan de acuerdo con el grado de similitud que los conocimientos y habilidades tienen entre sí. A continuación se derivan de las áreas, las organizaciones por tópico, reuniendo los conocimientos y habilidades afines a cada tópico. De cada tópico se derivan contenidos más específicos, que son los que se enseñarán a los estudiantes. Este paso, equivale a convertir los conocimientos y habilidades enlistados en cada tópico, en contenidos teóricos y prácticos que serán desarrollados con los estudiantes.

Después que se han desglosado y agrupado los contenidos, deben organizarse para establecer una secuencia y estructurar dichos contenidos para conformar un plan curricular sistemático, congruente e integrado. La organización puede establecerse en base a: módulos, cursos, proyectos, unidades, problemas, entre otros.

4.4. LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS EN BASE A MÓDULOS

El módulo es el conjunto de actividades planificadas para facilitar los resultados de aprendizaje. Debe ser como una unidad de sentido que organiza el proceso de interacción de enseñanza aprendizaje, a partir de los objetivos formativos, claramente definidos y evaluables.

En el Proyecto Tuning, creado para contribuir al espacio europeo de educación superior se definió primero una estructura general de los módulos temáticos.

Los grupos más amplios de temas a abordar son:

- *Módulos troncales:* grupo de temas que componen el eje central de algunas ciencias.
- *Módulos de apoyo:* complementan los módulos troncales y ayudan a clarificar implicaciones de actividades por ej. de matemáticas, de negocio, de tecnologías.

- *Módulo de organización y habilidades de comunicación:* abordan temáticas como por ejemplo: habilidades de aprendizaje, trabajo en grupo, gestión del tiempo, retórica, idiomas extranjeros.
- *Módulos de especialidad:* abordan una lista de áreas entre las cuales el estudiante puede escoger una o varias que quiera conocer en mayor profundidad. Ejemplo áreas geográficas: Pacífico, Europa del Este.
- *Módulos de habilidades transferibles*: comprenden las áreas que deberían desarrollar aquellas competencias necesarias para cerrar el espacio entre la teoría y la realidad y que han sido siempre demandadas, pero que aún representan un problema para muchos graduados al enfrentarse a su entrada al mercado de trabajo. Ejemplo: experiencias de trabajo, prácticas de empresa, proyectos, tesina, roles de empresa.

Quienes diseñen los programas de estudio tomarán decisiones acerca de la distribución posible y la duración en los distintos niveles y de la actualización constante de las áreas temáticas.

Corresponde también a los docentes, el cálculo de la carga académica real del estudiante – créditos transferibles. Los créditos permiten el cálculo real del volumen de trabajo del estudiante y ponen un límite razonable a lo que se puede exigir realmente en un curso, programa, unidad o asignatura.

4.5. SISTEMA DE CRÉDITOS SCT – CHILE[10]

Los créditos representan la carga de trabajo que demandará una actividad curricular al estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje. Desde el punto de vista cuantitativo, un crédito equivale a la proporción respecto de la carga total de trabajo necesaria para completar un año de estudios a tiempo completo.

Se ha convenido que la carga de trabajo anual de los estudiantes, tienda a 60 créditos, lo que se sitúa en un rango de 1.440 a 1.900 horas de trabajo efectivo, como lo muestra el cuadro 2. Este rango permite la necesaria flexibilidad para acoger las distintas realidades de las instituciones. A partir de este supuesto, 1(un) crédito representa 24 y 31 horas de trabajo real de un estudiante.

[10] SCT – Chile. Dcto. Vicerrectores.

Por lo tanto, como regla general, un año (académico) de estudios, a tiempo completo, equivale a 60 créditos, un semestre a 30 créditos y un trimestre a 20 créditos. Así, un programa de estudios de 4 años corresponderá a 240 créditos, uno de 5 años a 300 y uno de 7 años a 420 créditos.

Cuadro 2.
Corresponde de semanas académicas y horas cronológicas para la estimación de la carga de trabajo.

RANGO Semanas académicas anuales	RANGO Horas cronológicas semanales 2	
	45	50
32	1.440	1.600
34	1.530	1.700
36	1.620	1.800
38	1.710	1.900

Por “semanas académicas anuales” se entiende el número total de semanas de trabajo del estudiante en un año académico, lo que incluye tanto las actividades lectivas como todos los procesos evaluativos del Plan de Estudios.

Por “horas cronológicas semanales” se entiende el número promedio de horas que un estudiante dedica a sus estudios durante las semanas académicas a tiempo completo.

¿Cómo se asignan los créditos?

El trabajo que se debe desarrollar para asignar créditos a un plan de formación parte de una premisa muy simple: un año académico tiene un número de semanas dado y un estudiante dispone de un número limitado de horas a la semana para sus estudios (aplicación del Principio 1). No obstante, la ingeniería de detalle puede llegar a ser compleja.

Como establece el Principio1, el número total de créditos en un año académico, para un programa de estudios conducente a un grado académico o a un título profesional, es de 60. Como consecuencia del Principio 3, este número de créditos debe ser

distribuido entre todas las actividades de aprendizaje previstas en el Plan de Estudios correspondientes, en función de la demanda global de trabajo del estudiante.

La asignación de créditos y la estimación del número de horas requeridas para alcanzar los objetivos de aprendizaje de una actividad particular, corresponden a un estudiante dedicado en forma exclusiva a cursar a tiempo completo el programa de estudios, durante un mínimo de 32 y un máximo de 38 semanas en el año académico, de acuerdo a el Cuadro 2 (esta es una aplicación del Principio 1).

¿Cómo se asignan los créditos a las diversas actividades del Plan de Estudios?

Para asignar créditos a cada actividad curricular que forma parte del Plan de estudios, se determina en primer término la carga total de trabajo del estudiante que se requiere para alcanzar los objetivos de formación de dicha asignatura (de acuerdo al Principio 2).

La carga total de trabajo incluye clases teóricas o de cátedra, actividades prácticas, de laboratorio o taller, actividades clínicas o de terreno, prácticas profesionales o de carrera, ayudantías de cátedra, tareas solicitadas, estudio personal, las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y evaluaciones, entre otras (aplicación del Principio 1).

Básicamente, se le asignan créditos a todas las actividades curriculares que forman parte del plan de estudios, sean obligatorias o electivas, incluyendo la asistencia a clases, seminarios, prácticas, proyectos finales, exámenes de grado, con la condición de que el trabajo del estudiante sea objeto de una evaluación (Principio 6).

No se asigna crédito a las actividades extracurriculares que no tienen evaluaciones, o a aquellas que la institución determine de acuerdo a sus políticas educativas. (Anexo 1)

4.6. NUEVAS MODALIDADES DIDÁCTICAS

La metodología didáctica debe responder a las características del área temática, al estilo de enseñanza que se utilice para abordar los temas/módulo. Las competencias comunicativas del profesor son imprescindibles y condicionan el clima de

interrelaciones de la clase. La implicación, la motivación y expectativas de los estudiantes, son determinantes en el éxito que se logre en esta fase. El aporte que pueden brindar las nuevas tecnologías y diversos tipos de recursos, constituyen un valor agregado importante. Las estrategias diversificadas que emplee el docente podrán ser complementadas con la incorporación de materiales de apoyo, como: textos autoprogramados, guías de estudio, dossier, módulos u otros materiales complementarios.

¿Cuáles son las funciones o roles del profesor universitario?

Los profesores deben asumir como parte de su perfil, además de las competencias científico-metodológicas (perfil científico-técnico), las competencias que le exigen la tarea docente: planificar, ejecutar, y evaluar (perfil didáctico).

"El profesor no es sólo un experto conocedor de una disciplina, sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica".

Hoy la sociedad demanda un nuevo rol del profesor, se trata del rol asignado (asumido por tradición) y rol demandado (nuevo rol solicitado a un profesional).

¿Qué tareas se desarrollan antes, durante y después del acto didáctico?

Función docente en la enseñanza superior:
Se diferencian tres Fases o Tipos de actividades.

a) Planificación de la enseñanza: Fase Preactiva.

- Procesos de toma de decisiones.
- Prever lo que queremos conseguir
- Configuración flexible de un espacio formativo.

Esta etapa permite una primera reflexión sobre los componentes básicos del currículo (qué se pretende que aprendan los alumnos; para qué; con qué estrategias; en qué condiciones; qué resultados de aprendizaje esperamos; cómo los evaluaremos…)

b) Metodología didáctica: Fase Interactiva.

Esta fase hace referencia a las estrategias de enseñanza y las tareas de aprendizaje que se proponen al estudiante.
Las estrategias de enseñanza se refieren al proceso reflexivo discursivo y meditado, que tiende a la determinación de prescripciones, actuaciones e intervenciones necesarias para conseguir la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez Dieguez, 1993).[11]

Las tareas de aprendizaje concretan los principios metodológicos y los procesos de aprendizajes utilizan por ejemplo:

- Tareas de memoria (reconocer, reproducir literalmente la información recibida).
- Tareas de procedimiento o ejercitación de rutinas (aplicar una fórmula estandarizada, proceso algorítmico…)
- Tareas de comprensión (reconocer versiones, aplicar un procedimiento, realizar inferencias)
- Tarea de interpretación (aplicar conocimiento, dar nuevas versiones y aplicaciones)
- Tareas de opinión (preferencia o posición ante una idea)
- Tareas de creación (producir nuevas ideas o procedimientos)

En general la enseñanza en la universidad es básicamente conservadora pueden hacer innovaciones metodológicas buscando: interés y actitud positiva hacia la materia estudiada, profundización en temas básicos, aprendizaje problemático y reflexivo, aprendizaje personal, capacidad de manejar información bibliográfica, etc.

Algunos indicadores propuestos serían:

- Conocer que saben o ignoran los alumnos sobre el tema.
- Incentivar el diálogo, la reflexión sobre los temas abordados.
- Movilizar niveles mentales mayores que la mera memorización.
- Exponer de forma clara, amena, adaptada al nivel de comprensión de los alumnos.

[11] Rodríguez, Dieguez (1993): “Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje” en Sevillano, M.I. y Martin-Molero, F. en Libro: Estrategias Metodológicas en la formación del profesorado. UNED-Madrid.

- Partir de problemas o cuestiones de interés para los estudiantes.
- Ayudar a los estudiantes según sus diferentes ritmos y tipos de aprendizaje.
- Manejar una pluralidad de recursos didácticos.
- Relacionar los contenidos de la asignatura con problemas significativos para los estudiantes.
- Facilitar la participación de los alumnos, estimulando la expresión libre de sus ideas.
- Organizar actividades innovadoras, flexibles, motivantes.
- Utilizar materiales de apoyo a la docencia (dossier, nuevas tecnologías, manuales, etc.)

La elección de metodología de enseñanza debiera estar condicionada por el resultado de aprendizaje, la estructura y características del contenido, el estilo cognitivo y de aprendizaje del estudiante, por el contexto y recursos de que se dispone.

c) Evaluación del proceso de enseñanza: Fase Postactiva.

Esta etapa supone valorar los elementos y factores de calidad del proceso de enseñanza como:

- La gestión académica (planificación, funcionamiento y mecanismo de control de los resultados, planes de formación, etc.)
- Recursos humanos (cantidad de alumnos, nivel profesional, experiencia pedagógica, materiales de apoyo a la docencia, actitudes frente al trabajo en equipo, trabajo colaborativo.)
- Recursos materiales (aulas, laboratorios, bibliotecas, salas informáticas, instalaciones y equipamiento…)
- Diagnóstico de los niveles reales de acceso a los estudiantes, adecuación a los objetivos propuestos, actualización de los contenidos, de las metodologías, utilización eficaz de los recursos didácticos, coherencia de la evaluación con los objetivos, contenidos y metodologías, funcionamiento de las tutorías, clima de trabajo, integración de los estudiantes.)

Considerar en que medida esta enseñanza facilita la adquisición integrada de las dimensiones:

- Cognitivas (conocimientos)
- Ético-afectivas (sentimientos, responsabilidad social)

- Técnico-afectiva (capacidad de hacer)

Sean cual sean las estrategias de evaluación por las que se opte, lo que hay que destacar es que los sistemas y técnicas de evaluación empleada por los profesores son fundamentales para los alumnos, los cuales, en la mayoría de los casos, tienen como objetivo principal la superación de los exámenes, hecho que determinará toda la actividad estudiantil. Un buen sistema asegurará una asimilación relevante de la asignatura. Pero no sólo el aprendizaje sino también la motivación de los alumnos se verá afectada por la evaluación.

4.7. NUEVO ROL DEL DOCENTE Y ESTUDIANTE

El nuevo rol docente y del estudiante deberá potenciar la construcción dialógica y crítica del conocimiento, facilitar la articulación de la teoría y práctica orientando a los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo.

En este nuevo esquema educativo, la gestión docente basada en competencias tiene que asumir estrategias didácticas que profundicen el proceso (referente constructivista de carácter histórico-cultural) como criterio formativo esencial y que destaque la importancia de la función orientadora del profesor en el enfoque de esencialidad de los contenidos que deben ser asimilados, lo que se constituye en un sólido instrumento para el estudiante en la solución de aquellas actividades docentes relacionadas con su futura actividad profesional, camino este, que tiene que recorrer para formar y desarrollar competencias que le permitan un desempeño exitoso en su futuro campo laboral.

4.8. LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

El reconocimiento de los estudios y de las competencias adquiridas es más fácil cuando es posible mostrar con claridad cuáles son los conocimientos, habilidades actitudes desarrolladas durante el período de estudio. “La combinación de una buena descripción de las competencias desarrolladas, con mecanismos confiables de aseguramiento de la calidad, es una de las condiciones necesarias para la movilidad de estudiantes profesionales”. (M.J. Lemaitre, 2003).[12]

[12] Lemaitre, M.J.; Zapata, G. (2003) “Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación de la educación superior en Chile”, en libro: Políticas Públicas, Demandas Sociales y Gestión del Conocimiento. CINDA, Alfabeta Artes Gráficas, Santiago-Chile.

En el proceso de evaluación de competencias, se recogen evidencias sobre el desempeño laboral de un/a trabajador/a para formarse un juicio sobre su competencia, a partir de una norma e identificar las áreas que deben ser fortalecidas o desarrolladas.

El resultado de la evaluación puede ser un juicio sobre si es o no competente, o una apreciación del nivel de logro alcanzado, el que puede ser satisfactorio o insatisfactorio para efectos de certificación, pero lo más importante es lo que refleja en cuanto a capacidad de mejoramiento y progreso de cada persona (Irigoin y Vargas, 2003)[13]

La evaluación de competencias apunta a identificar en un momento dado el valor del desempeño de un trabajador para juzgar si ha logrado o no el nivel requerido y facilitar acciones posteriores de desarrollo. Por tanto es individualizado. Cada componente debe ser evaluado por medio de más de un procedimiento, los juicios se emiten por cada componente y competencia.

La recolección de evidencias se realiza durante todo el proceso de aprendizaje, de ahí el valor del portafolio como instrumento de evaluación.

Los procedimientos que se pueden utilizar pueden ser: entrevistas, cuestionarios, pruebas (orales, escritas, prácticas), informes, observación, juego de roles, estudios de casos, diarios, debates, discusiones, portafolios, etc.

Los aspectos metodológicos de este proceso radican en considerar: la aplicación del proceso descrito, generar los instrumentos, los protocolos de aplicación, especificar los criterios, aplicar los instrumentos y procedimientos, evaluación y emisión de informes.

En la evaluación de los resultados de aprendizaje, se utilizan diversas taxonomías, como se aprecia en el cuadro 3.

[13] Irigoin, M.; Vargas, F. (2002) Competencia Laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el Sector Salud. CINTERFOR – PS. Montevideo-Uruguay.

Cuadro 3
Resultado de aprendizajes para diversas taxonomías

Bloom (1956)	R. Gagné (1975)	Anderson y Krathwohl (1990)	Dreyfus (2000)
Listado de conocimientos Interpretación de listas de conocimientos. Aplicación de la información. Análisis y diferenciaciones. Evaluación y justificaciones. Combinación de información recomendada para la acción.	**Resultados de aprendizaje** -Información verbal -Actividades Intelectuales •Discriminación •Concepto concreto •Concepto definido •Regla •Regla de orden superior -Estrategia Cognoscitiva -Actitud -Habilidad Motriz	**Dimensión del conocimiento** - Conocimiento real - Conocimiento conceptual - Conocimiento de procedimientos. - Conocimiento metacognitivo. **Dimensión del proceso cognitivo.** Recordar Comprender Aplicar Analizar Evaluar Crear	***Novicio:*** Adherencia rígida a las reglas o planes enseñados; escasa percepción de situaciones. ***Principiante avanzado:*** actuaciones basadas en atributos o aspectos. No es capaz de ver la integralidad de una nueva situación. ***Competente:*** Percibe las acciones, al menos parcialmente, en término de metas a más largo plazo, planifica en forma consciente y deliberada. ***Con experiencia:*** Ve las situaciones en forma holística. Reconoce lo que es más importante en una situación, posee una red, tiene una manera de tomar decisiones. ***Experto:*** ya no confía en las reglas, pautas o máximas. Actúa a partir de una profunda comprensión. Visión de lo que es posible. **M. I. Solar**

V. EJEMPLO DE CONCRECIÓN DEL PERFIL, EN UN PROYECTO FORMATIVO: DISEÑO CURRICULAR DE LAS TITULACIONES: EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DEL DEUSTO – BILBAO.

El perfil formativo tiene un referente fundamental en un conjunto de características propias del aprendizaje y de la formación universitaria, comúnmente aceptadas en la actualidad. Un aprendizaje activo, que estimule la comprensión profunda y con orientación experiencial, destacan entre las primeras. Una formación que permita a los estudiantes, futuros profesionales, autogestionar su aprendizaje desarrollando la iniciativa y la autonomía, a la vez que fortalece una sólida actitud de responsabilidad y colaboración, entre las segundas.

Con el perfil formativo se destaca el modo de hacer efectiva la capacitación de los futuros titulados para el desarrollo profesional y ciudadano previsto. Esta formación debe ser integrada en un proyecto que incluya la formación profesional, investigadora, ciudadana, etc., tratando de evitar la distinción aditiva de lo profesional, lo formativo, y lo personal, como elementos de la formación.

5.1. APROXIMACIÓN TEÓRICA AL PROYECTO FORMATIVO

Se entiende por diseño curricular la preparación de un plan de actuación que, a través del desarrollo de las capacidades o adquisición de las competencias correspondientes, preparará a los estudiantes para poder llevar a cabo las funciones que se recojan en el perfil de egreso. Una visión curricular de la acción formativa universitaria afirma que el diseño curricular debe ser un proyecto formativo integrado (Zabalza, 2003):[14]

- *Proyecto* en cuanto que es un plan pensando y diseñado en su totalidad; tiene una formalización de la que hay constancia escrita, es público, y, por tanto, compromete al profesorado.
- *Formativo* porque sus finalidad es obtener mejoras en las personas que participan en él.
- *Integrado,* si tiene una unidad y coherencia interna.

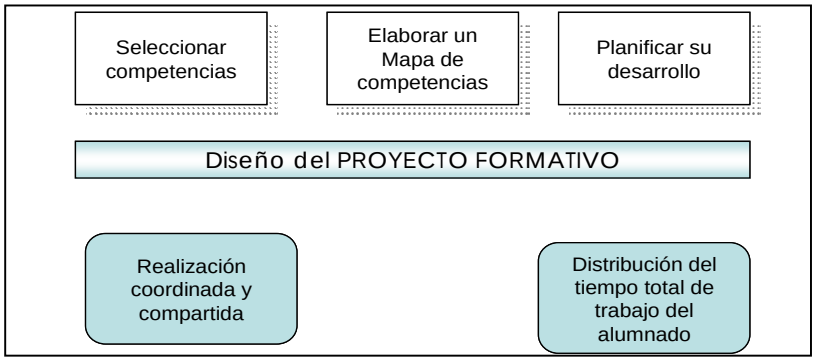
Los planes de estudios universitarios han tenido como referencia los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento organizadas en asignaturas; y han estado enfocados a un tipo de formación pensada para que los alumnos <<dominen esos contenidos>>. El perfil de egreso, desplaza el punto de mira del contenido al aprendizaje o formación deseada, lo cual tiene importantes repercusiones para la planificación. El perfil es definido más por la intencionalidad formativa (objetivos o resultados de aprendizaje) y por el enfoque metodológico (actividades, organización de la clase y recursos) que por el contenido.

5.2. PROCEDIMIENTO PARA EL DISEÑO DEL PROYECTO FORMATIVO.

El primer paso para iniciar la transformación del sistema actual puede ser la distribución de los conocimientos, habilidades y actitudes, que componen las competencias que se desean desarrollar, por módulos o unidades, a través de los cuales se planifica su adquisición. A partir de un Cuadro de competencias se indican las asignaturas y las acciones formativas compartidas para trabajar cada competencia. (Gráfico 6).

[14] Zabalza, M.A. (2003) Competencias docentes del profesorado universitario. Editorial Narcea, Madrid – España.

Gráfico 6.
Pautas para el diseño del proyecto formativo



La transformación completa de los planes de estudio en proyectos de formación exige una planificación compleja que incluye: la explicitación de objetivos; la organización modular en unidades que permita lograr de la manera más eficaz posible esos objetivos, incluyendo actuaciones interdisciplinares en forma de prácticas como seminarios o debates; la selección de metodologías que respondan al conjunto de objetivos y que tengan en cuenta los recursos disponibles o viables de manera razonable; la selección de contenidos en coherencia con las pretensiones; y la preparación de un plan de evaluación de los procesos y de los resultados que garantice, a través del diseño y de los procedimientos, el rigor y la validez.

El diseño curricular de la titulación incluye las siguientes tareas:

- Seleccionar las competencias a desarrollar. La adquisición de éstas constituirán los objetivos formativos.
- Analizar cada competencia e identificar los componentes: conocimientos, habilidades y actitudes. Seleccionar los que deban ser trabajados en cada asignatura o módulo.
- Identificar las asignaturas y otras intervenciones compartidas por varios profesores o expresamente diseñadas para tal finalidad, que se van a utilizar para desarrollar dichos conocimientos, habilidades y actitudes. Para ello, se puede elaborar un <<mapa o cuadro de competencias>>.
- Formular objetivos de aprendizaje que permitan identificar la concreción de las competencias que se les propone desarrollar a los alumnos.
- Planificar el desarrollo de los objetivos referidos al aprendizaje de conocimientos, el desarrollo de actitudes y la adquisición de habilidades, eligiendo estrategias de aprendizaje y enseñanza, y diseñando el sistema de evaluación.

La planificación requiere una actuación en equipo. Incluye partes de trabajo común entre distintos profesores y la coordinación de programas y actuaciones individuales. Tanto la magnitud como las características y las exigencias de la tarea, hacen imprescindible que sea llevada a cabo con la colaboración, en alguna medida, de todos los implicados en su desarrollo.

Los equipos pueden organizarse de diferentes maneras, dependiendo de la estructura y de la cultura institucional propia de cada centro: por departamentos y coordinación intergrupos; por equipos de profesores de cursos y coordinación intercursos; por ciclos, etc.

La distribución del mapa de competencias asigna a cada departamento o equipo las que son más importantes para desarrollar en las áreas que les corresponden (más adecuadas, idóneas o coherentes con los objetivos propios). Los equipos deberán garantizar una adecuada distribución y secuenciación de competencias entre los módulos correspondientes.

La adquisición de competencias generalmente tiene exigencias que trascienden la <<distribución por asignaturas>>. Es deseable que exista una planificación interdepartamental en la que se diseñen acciones conjuntas para el trabajo de algunas competencias concretas: acciones interdisciplinares o seminarios específicos, en los que se pueden utilizar los recursos de apoyo.

Distribuir el tiempo a programar

La organización del currículo en ECTS asigna cada unidad curricular (asignaturas o módulos) un número de horas de trabajo del alumnado que debe ser programado. De manera provisional, pendiente de una revisión completa de los planes, se puede calcular la proporción de horas que correspondan según el peso de los créditos actuales. Al hacerlo, se está asumiendo la misma importancia que tiene asignada en los planes actuales cada asignatura o unidad.

En una segunda fase, es necesario, para dar una mayor coherencia al proyecto, reformular los planes teniendo en cuenta la importancia de las competencias que se trabajan con cada materia y el <<peso relativo>> que estás tienen en el proyecto formativo. Para ello, se deberá valorar la importancia relativa de cada competencia con el perfil. La normativa que se vaya promulgando al respecto, dará otras pautas concretas a seguir en cada titulación.

Es previsible que la revisión del enfoque aplicativo de la formación y la orientación al desarrollo de competencias provoque valoraciones diferentes a las actuales, sobre la importancia de las distintas competencias. Por ejemplo, la <<competencia para trabajar desde enfoques interdisciplinares>> o la competencia para <<trabajar en equipo>>, no tendrán la misma consideración en cuanto al tiempo de formación que se dedica a ellas, si se considerara un <<aspecto interesante de la formación universitaria>> o si forman parte fundamental de las competencias que se deben adquirir con el currículo de esa titulación. En el primer caso, probablemente, ni siquiera se tenga en cuenta en los programas; en el segundo se debe pensar en un plan para su adquisición.

Como se ha explicado, la planificación, tanto en lo que se refiere al tiempo como al contenido y al tipo de actividad, se realiza desde la perspectiva del trabajo de los alumnos. Sin embargo, romper el esquema regulador de las horas presenciales implica una doble programación: la del trabajo del alumnado y la del trabajo del profesor.

Este proceso se facilita si cada profesor conoce y planifica el tiempo que tiene asignado en la docencia e incluye en él todas las tareas relacionadas con esa función: planificación; preparación de clases, tanto expositivas como de otras modalidades; preparación de materiales u otros recursos; reuniones con alumnos en distintas agrupaciones; tutoría individual o en pequeño grupo para orientar los trabajos, atención a consultas o resolución de dudas; y la preparación y realización de controles evaluadores.

Algunas de estas tareas requieren un horario y un espacio asignado (todas las que implican encuentro con alumnos o compañeros), que deberá coordinarse con el conjunto de profesores; otras siguen siendo programables por cada profesor y se pueden realizar en espacios elegidos por el mismo.

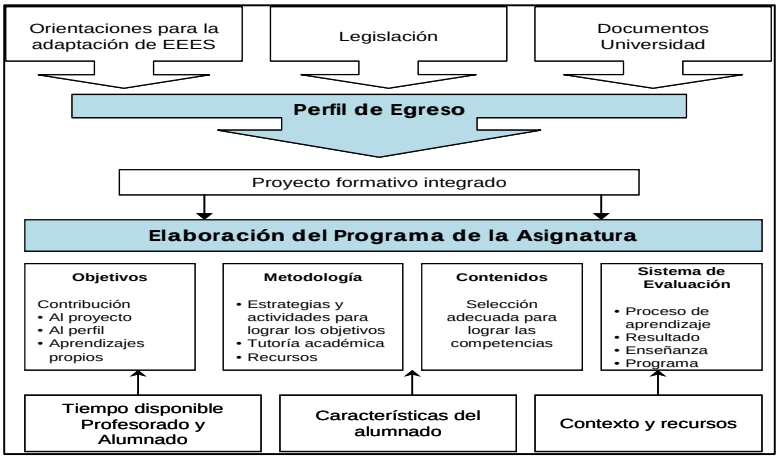
Se recomienda definir las competencias incluyendo la acción a la que se refiere, las condiciones en cuanto al modo, tiempo y lugar, y la finalidad. Esta definición debe dar respuesta a las cuestiones sobre qué hace la persona que tiene esa competencia, cómo lo hace, cuándo y para qué.

Los elementos en los que se desglosa recogen todos los conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan adquirir, desarrollar o aprender para ello.

Este desglose facilita la formulación de objetivos formativos de titulación. El logro de estos objetivos formativos se puede trabajar desde diferentes asignaturas o a través de diferentes acciones formativas.

Las tareas a realizar para la programación se explicitan en el Gráfico 7.

Gráfico 7.
Referentes y condicionantes de la programación



VI. CONSIDERACIONES SOBRE DESAFÍOS FUTUROS

El enfoque descrito anteriormente, favorece el paradigma educacional actual de "aprender a aprender", y de "aprender haciendo" bajo la conducción del que enseña, que debe gerenciar los espacios necesarios para que los estudiantes desarrollen una actitud competente y defiendan sus puntos de vista con argumentos y evidencias. Esta concepción educacional conlleva a la necesidad de profesores caracterizados por competencias docentes que les faciliten una gestión formativa a la altura de la contemporaneidad. Los tiempos actuales exigen que la labor del profesor se caracterice por los niveles de competencias y desempeño en correspondencia con las múltiples situaciones propias de la gestión docente. Por ello se coincide con el criterio de Perrenoud[15], el cual considera que las competencias básicas se enriquecen con la formación y desarrollo de otras, como:

[15] Perrenoud P., Gather T.M. (2002). As competencias para ensinar na siglo XXI. Ed. ARTMED, Porto Alegre – Brasil.

- Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje.
- Dirigir la progresión del aprendizaje.
- Involucrar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
- Trabajar en equipo.

Refiriéndose a los cambios en la Educación Superior, Agueda B.[16], señala que el entorno universitario está en un proceso de transición, en el que es imprescindible cambiar los procesos que se han empleado hasta ahora para alcanzar los nuevos objetivos traducidos en resultados de aprendizaje del alumno.

El cambio de paradigma en las instituciones está evolucionando y su reflejo se vislumbra en algunos de los enfoques que la universidad actual comienza a introducir.

Cuadro 4.
Cambio de paradigma en la Universidad

DIMENSIÓN	ANTES	AHORA	MAÑANA
Docencia	<<Me enseñan>> Trabajo individual	<<Yo aprendo>> Trabajo en grupo	Co-aprendizaje
Materiales	Manual, pizarra, transparencia	Casos, supuestos, problemas relacionados	Resolución de casos nuevos en situaciones interdisciplinares
Evaluación	Evaluación Final (Examen)	Evaluación Continua	Auto y Co-evaluación Evaluación 360º
Motivación	Aprobar	Aprender	Adquirir autonomía para el aprendizaje y confianza en resolución de problemas futuros no experimentados con anterioridad.
Profesor	Maestro Magistral	Guía en el aprendizaje	Preparador personal

Muy probablemente, el "mañana" académico sea el "ahora" en el mundo de la empresa. En nuestro cometido de formar a nuestros alumnos es necesario alcanzar ese "ahora" en el presente y preparar el escenario y las herramientas para poder abordar un "mañana" indefinido.

[16] Agueda B.; Cruz A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria. Narcea, S.A. Ediciones, Madrid – España.

En la programación de la asignatura y/o módulo, últimamente se ha incorporado el Syllabus, que es un programa detallado de estudios y su elaboración por parte del profesor es muy importante por su gran utilidad tanto para éste, como sobre todo, para los estudiantes.

Es una herramienta, para saber dónde estamos, a dónde vamos y por qué camino vamos. Es un mapa que evita perderse.

En su elaboración se siguen ciertos pasos como: propósitos y objetivos, a cómo va a ser evaluado, los recursos necesarios, estructurar el trabajo activo de los estudiantes en su aprendizaje, entre otros.

VII. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Los profesores universitarios están acostumbrados a reflexionar sobre el mundo que les rodea, a cuestionarse los porqué de sus áreas de conocimiento y a intentar contribuir al desarrollo de las mismas a través de sus aportaciones como generadores de conocimiento. De forma natural, lo profesores universitarios más comprometidos también se convierten en investigadores de su propia docencia. A través de la reflexión, el intercambio y la puesta en marcha de proyectos de innovación docente de pequeña escala, muchos docentes están contribuyendo de forma activa a facilitar el aprendizaje de sus alumnos y, por ende, al avance del conocimiento propio de las Ciencias de la Educación.

La investigación educativa que se está aplicando supone, además, el crecimiento del conocimiento profesional de los docentes en tres campos esenciales: el personal, el teórico y el práctico. Por ello puede resultar una forma muy enriquecedora de desarrollo profesional, complementario de la necesaria formación docente. Este tipo de investigación educativa aplicada, promueve la capacidad de aprender, la autonomía en el aprendizaje, la preocupación por la calidad y la orientación al logro del profesor, lo cual beneficiará de manera directa a sus estudiantes.

Asimismo, investigar sobre la propia docencia constituye una forma innegable de vincular las funciones docentes e investigadoras del profesor universitario, a menudo disociadas y, a veces, casi incompatibles. La investigación educativa puede permitir aunar esfuerzos, racionalizar el trabajo y dar coherencia al desempeño global de un profesor universitario en un determinado momento de su vida profesional.

Al igual que la investigación en muchas otras áreas, la investigación educativa, constituye una clara oportunidad para el trabajo colaborativo en equipos interdisciplinares de profesores que, entre otras cosas, comparten entre sí a los mismos estudiantes. A través de la práctica colaborativa, las ideas de un grupo de profesores se analizan, estudian, modifican y consensúan y es un valioso aporte para concretar proyectos educativos.

ANEXO 1

Principios del sistema de créditos

El Sistema de Créditos Transferibles SCT- Chile se basa en seis principios que permiten orientar su implementación:

Principio 1 (P1): Sesenta créditos académicos representan el tiempo de dedicación para que un estudiante a tiempo completo logre los resultados de aprendizaje de un año del Plan de Estudios. Este tiempo varía entre 1.440 y 1.900 horas anuales.

Principios 2 (P2): La asignación de créditos a una actividad curricular se basa en la carga de trabajo del estudiante.

Principios 3 (P3): Cada actividad curricular tiene asignado un número de créditos como proporción del total anual, el que se expresa en enteros.

Principios 4 (P4): El trabajo total del estudiante sólo puede ser medido por aproximación, puesto que el universo estudiantil presenta alta dispersión y los métodos para recoger información tienen baja confiabilidad.

Principios 5 (P5): Una actividad curricular, no importando el plan de estudios en que se encuentre, tiene un único valor en créditos al interior de una institución.

Principios 6 (P6): La obtención de créditos por parte de un estudiante supone una evaluación y el haber superado los mínimos establecidos.

VIII.- BIBLIOGRAFÍA

- Irigoin M. (2002). Hacia una Educación permanente en Chile. Publicación de las Naciones Unidas. Santiago de Chile.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). Mejorar Procesos, mejorar resultados en Educación. ICE. Universidad Deusto. Edic. Mensajero Bilbao – España.

- Colas Bravo, Pilar; De Pablos Pons, Juan. (2005): La Universidad en la Unión Europea. Ediciones

- Solar M. I. (2005). El currículum de competencias en la Educación Superior: desafíos y problemática. En Revista: Pensamiento Educativo. Vol. 36, Santiago.

- Yaniz C.; Villardón L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Publicaciones Universidad de Deusto, Bilbao – España.

CAPÍTULO III Propuesta de un Modelo para el Diseño Curricular Basado en Competencias

MARCO CONCEPTUAL ORIENTADOR PARA EL DISEÑO CURRICULAR CONTEMPORÁNEO

Virginia Alvarado A.[*]
Anahí Cárcamo A.[**]
Angélica García G.[***]
Elia Mella G.[****]

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)[1], *"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*

[*] Directora de Docencia de la Universidad de Magallanes, Punta Arenas Chile.
[**] Jefa de Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Magallanes, Punta Arenas Chile.
[***] Jefa de Carrera de Educación Física de la Universidad de Magallanes, Punta Arenas Chile.
[****] Directora de Acreditación y Desarrollo Institucional de la Universidad de Magallanes, Punta Arenas Chile.

[1] Flores, F. (1996). *Creando organizaciones para el futuro*. Ed. Dolmen, Santiago, Chile.

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,

[2] CINDA ; Movilidad estudiantil universitaria, Santiago, 2006, pág. 63

entendiéndose por éste *"el sistema social más amplio, la cultura, otras organizaciones y también los propios miembros de la organización."*[3]

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[4]. 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) [5], es la característica definitoria de los sistemas vivientes, 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 autopoiéticos 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 autopoiéticas tienen como elementos, decisiones

---

3 Rodríguez, Darío. Gestión Organizacional, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2002.p.220.

4 Luhmann, N. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Anthropos/Universidad Iberoamericana/Universidad Católica de Chile, Barcelona.

5 Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento.* Editorial Debate, Madrid, 1996.

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 autopoiética, 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)[6] 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.

---

[6] Kouzes, James M. & Posner, Barry Z. (1987) *The leadership Challenge*. San Francisco: Jossey- Bass.

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"[7]. 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

[7] MINEDUC, Proyecto Educativo Institucional, Santiago, 1996

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)[8], 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*

[8] Imbernón, F. (coord) (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Ed. Graó, Barcelona, España.

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)[9].

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

[9] Forero, F. (2003). *Cambio de la formación docente universitaria*. Editorial Guadalupe Ltda., Bogotá, Colombia.

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 o 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)[10].

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.

[10] González, J.; Wagenaar, R. (2003). *Tunning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto: Universidad de Groningen/ANECA

- *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:
    - Formación básica
    - Formación de la especialidad
    - Formación destinada a brindar el sello institucional
    - 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:
    - recolectar información sobre logros de aprendizaje comprometidos en esos niveles, haciendo abstracción de las asignaturas o módulos;
    - analizar dichos antecedentes;
    - 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 orietandoras 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
    - Competencias contempladas en el perfil/competencias genéricas
    - Competencias genéricas contempladas en el perfil/competencias genéricas sello de la institución
    - Competencias contempladas en el perfil/competencias específicas del ámbito al que pertenece la profesión
    - Competencias contempladas en el perfil/ competencias específicas de la profesión

- Indicadores referidos a la macro estructura curricular y plan de formación
    - Módulos o asignaturas contemplados en la matriz curricular y plan de formación/módulos o asignaturas contempladas en el ámbito de formación básica
    - Módulos o asignaturas contemplados en la matriz curricular y plan de formación/módulos o asignaturas contempladas en el ámbito de formación de la especialidad
    - 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
    - Nº de créditos contemplados en la totalidad de la matriz curricular y plan de estudios/Nº de créditos contemplados en el ámbito de formación básica
    - Nº de créditos contemplados en la totalidad de la matriz curricular y plan de estudios/Nº de créditos contemplados en el ámbito de formación de especialidad
    - Nº de créditos contemplados en la totalidad de la matriz curricular y plan de estudios/Nº de créditos contemplados en el ámbito de formación institucional
    - Nº de créditos contemplados en la totalidad de la matriz curricular y plan de estudios/Nº de créditos contemplados en el ámbito formativo de articulación con programas de postítulo o postgrado

- Procedimientos e instrumentos evaluativos:
    - Lista de cotejo
    - Escala de apreciación gráfica
    - Focus group con académicos, empleadores, alumnos, egresados
    - 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:
    - Cantidad de competencias genéricas comprometidas en el módulo o asignatura/ cantidad de competencias genéricas desarrolladas por los estudiantes
    - Cantidad de competencias específicas comprometidas en el módulo o asignatura/ cantidad de competencias específicas desarrolladas por los estudiantes
    - Cantidad de aprendizajes esperados por competencia comprometida en el módulo o asignatura/ cantidad de aprendizajes logrados por competencia
    - Cantidad de acciones de aprendizaje declaradas en el módulo o asignatura/cantidad de acciones de aprendizaje desarrolladas
    - Tipo de metodología sugerida para el proceso de enseñanza-aprendizaje/ Tipo de metodología aplicada durante el proceso de enseñanza aprendizaje
    - Cantidad de productos de aprendizaje comprometidos en el módulo o asignatura/ cantidad de productos de aprendizaje generados por los alumnos
    - Bibliografía sugerida en el módulo o asignatura/bibliografía consultada y utilizada en los procesos de enseñanza aprendizaje
    - Tipos de instrumentos de evaluación sugeridos en el módulo o asignatura/tipo de instrumentos de evaluación utilizados

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

- Procedimientos e instrumentos evaluativos:
    - Encuestas a docentes y alumnos
    - 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.
    - Focus group de alumnos
    - Entrevistas en profundidad a docentes
    - Cuestionarios a alumnos y/o docentes
    - 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
    - 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)
    - 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)
    - 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:
    - Pruebas de ejecución
    - Rúbricas asociadas a desempeños de calidad
    - Listas de cotejo o escalas de apreciación a aplicar a portafolios contenedores de evidencias de desempeño, videos, registros, etc.
    - 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 através 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 específicos.

PROPUESTA DE MODELO GENERAL DE DISEÑO CURRICULAR ORIENTADO A LA EMPLEABILIDAD Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Mario Letelier S.[*]
Claudia Oliva[**]
María José Sandoval[**]

I. INTRODUCCIÓN

La propuesta de Modelo General de Diseño Curricular orientado a la empleabilidad y Aseguramiento de la Calidad[1] que se describe a continuación, requiere para su mayor comprensión, una explicación de cada referente considerado para su diseño.

En primer lugar, por *Modelo* se entiende la especificación y organización de requisitos mínimos para definir un currículo basado en el concepto de *Aseguramiento de la Calidad*. Este último es entendido como un requisito fundamental que implica el logro de la consistencia entre los propósitos y fines declarados por una institución de educación superior, y los resultados e impactos esperados, enfocados al mejoramiento continuo. En esta línea, la definición de mecanismos de aseguramiento de la calidad resulta primordial para garantizar la existencia de procedimientos y normativas, el monitoreo y la evaluación de los procesos vinculados a la docencia.

La *Orientación a la empleabilidad* hace referencia a un modelo donde el diseño e implementación del currículo está orientado a cubrir efectivamente las necesidades del medio externo, respondiendo a los desafíos profesionales en el marco de la situación socioeconómica del país. Si lo anterior es logrado por las carreras y programas, estas serán realmente pertinentes en su quehacer formativo. En este sentido, es posible decir que la formación por competencias es uno de los enfoques que ha surgido para dar respuesta a estos desafíos.

Respecto a la *Formación por Competencias*, esta es concebida como aquella que se orienta a formar efectivamente capacidades de relevancia laboral en los estudiantes, cuando las condiciones de la institución o la carrera/programa así lo permiten. Si no

[*] Director del CICES de la Universidad de Santiago de Chile
[**] Investigadoras del CICES de la Universidad de Santiago de Chile
[1] Ley Nº 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2006).

es posible adoptar este enfoque en su totalidad, se debe optar por comprometer otros resultados de aprendizaje tales como conocimientos, habilidades, actitudes y valores, entre otros.

La óptica del aseguramiento de la calidad, obliga a las instituciones de educación superior a ser lo más pertinentes posible en el desarrollo de las actividades universitarias. Si el enfoque basado en competencias resulta más pertinente para la formación de los estudiantes, habrá que optar por éste; en caso contrario, se debe buscar, analizar y seleccionar otro enfoque que resulte pertinente y acorde con las necesidades formativas de cada universidad. Lo anterior responde a que las universidades, como instituciones dedicadas a la formación de profesionales integrales, deben pronunciarse respecto a cómo abordarán la formación de sus estudiantes en el contexto de las demandas del mundo externo, qué tipos de aprendizajes pretenden lograr en sus estudiantes, de qué manera se están evaluando los aprendizajes y de qué manera se enseña, entre otros.

El modelo recoge también las experiencias de distintas universidades que han participado de innovaciones curriculares basadas en competencias, a partir de las cuales se ha podido constatar que aún no existen estrategias establecidas, ampliamente consensuadas y eficaces para el diseño curricular. En consecuencia, el aporte del presente modelo se sustenta en la especificación de los elementos mínimos para garantizar el aseguramiento de la calidad en este ámbito.

De lo anterior se desprende que esta propuesta puede ser utilizada eventualmente por las universidades como un referente interesante de analizar y comparar con la realidad interna de cada institución, flexibilizando algunos componentes de acuerdo a sus necesidades en materia curricular, de tal manera de alcanzar progresivamente la homogeneización y aseguramiento de la calidad de los procesos formativos.

1.1. CARACTERÍSTICAS DEL MODELO

Los rasgos que definen al modelo se refieren a los siguientes aspectos:

- *Basal,* pues contiene dentro de sí los elementos mínimos (básicos) que debe considerar un diseño curricular.
- *Abierto*, pues permite que desde estos elementos mínimos las universidades puedan definir ya sea un modelo basado en competencias, u otro que mejor se ajuste a sus definiciones institucionales.

- *Integrado*, pues contiene elementos concretos en forma conjunta y coordinada.
- *Integrador,* dado que establece las relaciones e interrrelaciones que permiten incluir en el diseño todos los factores intervinientes en el currículo.

II. MODELO DE DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Para la presentación de este modelo, se describirán en primer lugar tres elementos principales que están contenidos en este modelo. El primero de ellos consiste en la descripción de los diversos contextos que deben ser considerados por las universidades al momento de realizar el diseño curricular de sus carreras y programas de estudio.

El segundo elemento consiste en la definición de los componentes esenciales de diseño curricular, el que ha asumido un nivel macro y micro curricular, para una mayor comprensión.

La tercera parte del modelo corresponde a elementos transversales de apoyo al diseño curricular, los que se relacionan con la definición de estrategias institucionales para el logro de los aprendizajes comprometidos en los perfiles de egreso y en los sistemas de aseguramiento de la calidad. Estos sistemas implican un proceso global, dinámico y cíclico, enfocado a la mejora continua.

Para una mayor comprensión del modelo y sus componentes, se presenta una aproximación por partes al modelo de diseño curricular orientado a la empleabilidad y aseguramiento de la calidad, aproximaciones que se muestran a través de una figura que representa los distintos componentes del modelo.

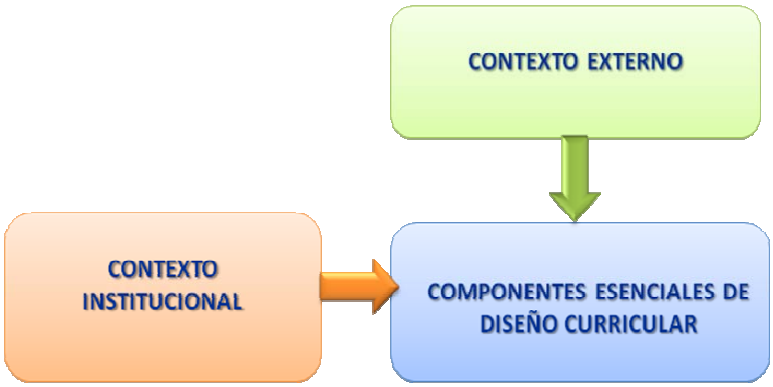
Finalmente, se otorgan algunas recomendaciones de aplicación de este modelo.

2.1. CONTEXTOS INFLUYENTES

En primer lugar, la propuesta de modelo curricular considera para su diseño, las influencias o condiciones que provienen del entorno. Estas se pueden dividir en dos tipos dependiendo del contexto, las influencias procedentes de la propia institución y las del medio externo.

A continuación se presenta en el Gráfico 1 un esquema que muestra los contextos que influencian el proceso de diseño curricular y sus componentes esenciales.

Gráfico 1.
Contextos Influyentes en el Diseño Curricular



2.1.1. Contexto Institucional

La influencia del contexto institucional, hace referencia a los diversos elementos reguladores que actúan como referentes o condicionan el diseño curricular en las universidades, para las principales figuras que participan y tienen una injerencia en el proceso: los docentes y estudiantes.

En primer lugar, el *Plan Estratégico Institucional* se constituye como el primer instrumento regulador o de gestión a nivel institucional, que 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 segundo lugar, un documento base para orientar las acciones en materias de diseño y desarrollo curricular, están usualmente contenidas en un *Proyecto Educativo Institucional (PEI) o Modelo Educativo,* que contiene los compromisos y acciones orientadoras asociadas a la formación.

Esta declaración institucional debe definir los lineamientos para otorgar grados y títulos, para el diseño e implementación del currículo, estableciendo formatos para el perfil de egreso y plan de estudios, más el sello educativo que se quiere plasmar en los profesionales egresados, entre otros. Además, este documento debe definir las estrategias didácticas y sistemas de evaluación a utilizar a nivel institucional.

Por otra parte, es necesario asegurar una *Gestión docente* efectiva[2], que comprenda la planificación, monitoreo y evaluación de la función docente y de los recursos humanos y materiales, tomando la perspectiva del aseguramiento de la calidad. Una gestión docente efectiva, tiene relación con la capacidad para alinear a los diversos actores de la institución y establecer las acciones necesarias para alcanzar los resultados esperados de los procesos formativos. Esta organización debe permitir la articulación de unidades especializadas encargadas de prestar el apoyo técnico en materias de diseño e implementación curricular, en conjunto con las normativas y reglamentos que las sustenten.

Un aspecto relevante que interviene en el diseño e implementación curricular se refiere a los *Recursos*, entendiendo estos como los medios o procedimientos de los cuales dispone una institución para el logro de los resultados esperados. Al momento de generar un diseño curricular, la institución debe proveer los recursos necesarios, no únicamente en el sentido económico financiero, sino en términos de capacidad de infraestructura, personal capacitado, materiales didácticos, recursos informáticos, entre otros, para asegurar la calidad de la formación de sus estudiantes.

El contexto institucional influencia el proceso de diseño curricular mediante sus actores relevantes del proceso, quienes finalmente son los que materializan y participan en los procesos formativos: “Docentes”, y “Alumnos”. En primer lugar, las universidades debieran considerar la definición de un *Perfil docente,* que contenga las capacidades básicas que requiere demostrar el profesor para el desarrollo de la docencia y de esta manera responder a las orientaciones pedagógicas que fomenta la institución. Mediante la definición de componentes asociados a conocimientos, competencias generales, competencias específicas y actitudes y valores de los docentes, se establece el compromiso de la institución por el logro de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Este perfil docente, además podría estar asociado a la definición de estándares de desempeño que den cuenta de cómo se está llevando a cabo el currículo de una carrera o programa.

Un segundo elemento importante asociado al ámbito docente dice relación con la *Capacitación y Perfeccionamiento*. Respecto al diseño curricular, sobre todo si se pretende implementar currículos basados en competencias, se hace indispensable que la institución desarrolle las acciones necesarias de preparación y desarrollo del

[2] La efectividad implica el logro de los resultados esperados, a través de la utilización de capacidades, con niveles aceptables de éxito y con suficiente eficiencia (adecuado empleo de los recursos, tiempo, insumos, equipos y dinero).

cuerpo docente para lograr el resultado esperado. Las universidades deben generar programas de actualización permanente en materia curricular, especialmente en lo que se refiere al diseño, metodologías didácticas y sistemas de evaluación de los aprendizajes. Cuando se opta por un diseño curricular basado en competencias, es posible encontrar diversas metodologías y enfoques, sin embargo, independiente de ello, se hace más importante desarrollar capacidades que fomenten el rol facilitador del académico y el aprendizaje activo en el estudiante (Informe Delors, UNESCO 1996)[3].

El perfil docente y la capacitación, en el contexto de Aseguramiento de la Calidad, deben ser evaluados con el fin de retroalimentar al cuerpo académico sobre cómo está llevando a cabo su labor. De acuerdo a esto, la ***Evaluación del Desempeño Docente*** se vuelve un aspecto esencial para el diseño e implementación del currículo, ya que asegura la mejora continua de los resultados docentes y no sólo del proceso de diseño curricular general. Esta evaluación debiera ser realizada en función de los estándares de desempeño docente establecidos por cada universidad, los que están asociados a su vez, a la evaluación del cumplimiento del perfil docente esperado. Para mayor detalle de este punto se puede consultar el libro "Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria" (CINDA, 2008)[4].

Por otro lado, las universidades reciben una enorme cantidad de alumnos que presentan condiciones de ingreso muy heterogéneas, ya que han sido formados a partir de diversas fuentes educativas (educación primaria y secundaria, formación familiar, entre otros). A este conjunto de características, se le ha llamado *Perfil de Ingreso del Estudiante*, y las universidades debieran hacerse cargo, de manera responsable, de dichas características al momento de su acogida, bajo un criterio de integridad formativa, no sólo identificando falencias sino además, señalando sobre qué aspectos y a través de qué estrategias se hará cargo de estas falencias del estudiante, considerando especialmente el sello educativo que pretende impregnar en sus futuros egresados.

Así también, es necesario tomar en consideración las *Capacidades de desarrollo potencial del estudiante*, influenciadas por el perfil de ingreso. En este sentido, la universidad debiera considerar la necesidad de establecer estrategias curriculares diversas dependiendo del nivel que cursa el alumno, especialmente si se trata de

[3] Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. "La Educación es un tesoro". (1996). UNESCO. Santillana.

[4] CINDA (2008). "Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la Docencia Universitaria".

estudiantes de los primeros niveles, quienes pueden tener rasgos más “vulnerables” (desorientación vocacional, falencias en desempeño académico y habilidades básicas) y que en los últimos niveles tendrán menor grado de vulnerabilidad producto de la madurez y formación más especializada, entre otros aspectos.

En el Gráfico 2 se destacan los distintos sub-contextos que integran el contexto institucional y que orientan el proceso de diseño curricular al interior de las instituciones:

Gráfico 2.
Sub-contextos de la institución.

2.1.2. Contexto Externo

Este componente del modelo corresponde a la influencia ejercida por factores provenientes del medio externo en los lineamientos curriculares que la institución adopta al responder a diversas demandas formativas, en el diseño de los currículos de las carreras y programas de estudio. Entre algunas fuentes se pueden mencionar:

Ofertas académicas comparables: Para determinar la calidad de una carrera o programa y sus profesionales (demostrada a través de los procesos de acreditación)

es necesario considerar el análisis de las ofertas académicas comparables, a cuánto ascienden, cuántos profesionales producen y cuál es la demanda de estudios. Lo anterior es clave, debido a que se reduce significativamente la competencia al comparar los estándares de calidad entre carreras y programas de similar índole.

Demanda de profesionales: Es necesario realizar un análisis de la demanda nacional de profesionales de una determinada carrera o programa y su relación con el desarrollo de los campos ocupacionales asociados, no solo por la cantidad de profesionales requeridos, sino también por la pertinencia de la profesión y el horizonte hacia el cual se debiera orientar la formación. De este modo, los currículos deben reflejar una formación acorde a las verdaderas demandas del medio externo, aportando profesionales que contribuyan al desarrollo nacional en sus distintos ámbitos.

Proyecciones del campo ocupacional de una carrera o programa: Se refiere a la identificación de las principales áreas de actividad o desarrollo económico a nivel nacional donde la carrera o programa proyecta insertarse en el mediano y largo plazo con el fin de cumplir con los resultados e impactos esperados en el medio.

Proyecciones de las disciplinas: Corresponde a la identificación de nuevos avances o evolución de las distintas disciplinas en el mediano y largo plazo. Esta proyección debe considerar las tendencias a nivel mundial y las nuevas tecnologías en desarrollo que están impactando el área disciplinar. Por ejemplo, el desarrollo de la mecánica hacia la micro y nano tecnología, robótica, automatización, etc.

En el Gráfico 3 se presentan los principales factores provenientes del medio externo que influyen en las orientaciones curriculares que asuman las instituciones:

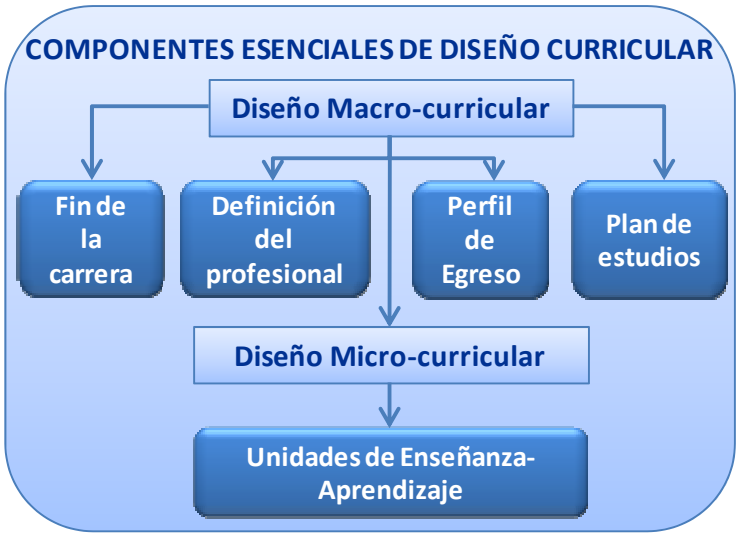
Gráfico 3.
Sub-contextos del Medio Externo

2.2. COMPONENTES ESENCIALES DE DISEÑO CURRICULAR

El diseño curricular debe ser entendido como un proceso de constante revisión y actualización de las carreras y programas, con el objetivo de hacer más pertinentes las ofertas educativas de acuerdo a las demandas que plantea actualmente la Educación Superior en nuestro país. De esta manera, la especificación de los componentes esenciales de diseño curricular se ha dividido en dos secciones, el Diseño Macro-curricular y Micro-curricular.

A continuación se presenta en el Gráfico 4 un esquema de los componentes esenciales que contempla el modelo para realizar un diseño curricular pertinente y cuyas definiciones surgen a partir de los distintos elementos de contexto, tanto institucional como externo:

Gráfico 4.
Componentes Esenciales del Diseño Curricular



Los componentes esenciales del Diseño Macro-curricular, tienen como referentes principales las orientaciones provenientes del contexto institucional y el contexto externo, descritas anteriormente. Ambos contextos permiten alimentar las definiciones en torno a los componentes macro-curriculares que a continuación se señalan:

En primer lugar, un elemento primordial a definir para un diseño curricular exitoso es la determinación del *Fin de la Carrera o Programa,* que hace referencia principalmente al impacto de ésta en el medio externo y en la sociedad en general, producto del ejercicio profesional de los egresados. Así también, se refiere al impacto del ejercicio profesional en los propios egresados y a los efectos institucionales de la creación o revisión y operación de la carrera o programa.

Los impactos pueden ser de diversa índole y pueden estar asociados a prestar nuevos servicios, desarrollar ciertas áreas de la economía, resolver problemas sociales específicos, entre otros.

Comúnmente es posible apreciar que al interior de las carreras prácticamente no existe una explicitación adecuada de los fines que estas persiguen, lo que refleja un diseño curricular insuficientemente comprometido con el medio laboral.

Una apropiada definición del fin de la carrera tiene varias implicancias para el diseño curricular. Por una parte, contribuye a precisar el ámbito socio-económico en el cual se espera que se desempeñen los egresados, facilitando en gran medida los roles y funciones que éstos debieran realizar al insertarse en el mundo del trabajo, y en consecuencia, determinar ciertas competencias de egreso deseables. Por otro lado, es posible verificar si el diseño curricular y su implementación son exitosos, sobre la base de consultas a egresados y empleadores. Al verificar si se cumple el fin de la carrera se comprueba la calidad y pertinencia del correspondiente currículo.

Otro requisito mínimo propuesto para el diseño curricular y que surge a partir de la determinación del fin de la carrera es la *Definición del Profesional,* la cual debe indicar esencialmente, los principales roles o funciones profesionales que se espera cumpla un egresado cuando logre la suficiente experiencia laboral. La definición del profesional debe indicar también en forma sintética los principales conocimientos, habilidades, capacidades y atributos personales adquiridos durante su formación, así como las problemáticas fundamentales que es capaz de abordar en las áreas de desempeño determinadas por su especialidad. Es necesario aclarar que esta definición no corresponde a la de un profesional recién egresado (Perfil de Egreso), sino al tipo de profesional necesario para que los fines de la carrera se cumplan.

Considerando los dos puntos anteriores, es posible detallar la definición del *Perfil de Egreso,* componente que corresponde a la declaración de los resultados esperados (propósitos) de la carrera o programa. Aquí se especifican las distintas capacidades y

atributos que se espera logren los alumnos al término de una carrera o programa, para que sus fines se cumplan.

Se debe tener presente que las capacidades y atributos que integren un Perfil de Egreso, deben conciliar las necesidades del campo laboral inicial de los egresados con aquellas capacidades educativas de la institución. Ello implica, en especial, que la similitud entre las competencias o habilidades-destrezas profesionales de egreso y las requeridas en el trabajo puede variar de acuerdo a la naturaleza de las carreras. Para aquellas carreras donde el campo laboral está bastante definido y estructurado (Salud, por ejemplo) dicha similitud es alta. En otras palabras donde el campo laboral es muy amplio y cambiante, esa similitud será más baja (Negocios, por ejemplo).

El perfil de egreso, propuesto como un componente relevante en este modelo, 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.

Para definir el Perfil de Egreso cada universidad debe especificar ciertos requisitos mínimos que sean comunes a todas las carreras y programas, para lo cual se requiere establecer una *estructura o formato para su diseño*, donde se logren distinguir distintos tipos de aprendizajes tales como conocimientos, habilidades, competencias, destrezas y componentes actitudinales – valóricos. Esto implica que no sólo se consideran las competencias como únicos resultados de aprendizaje. Este formato debe estar apoyado por definiciones institucionales de los principales términos utilizados de acuerdo al Proyecto o Modelo Educativo de la universidad.

Por otra parte, como un elemento esencial del diseño curricular se debe especificar el conjunto de actividades educativas preestablecidas, sistémicamente estructuradas, a través de las cuales los estudiantes reciben la formación que respalda explícitamente su título profesional o grado académico, componente denominado ***Plan de Estudios.*** Este componente es la estructura en la que confluyen los grandes ámbitos de formación y se identifican las unidades de enseñanza-aprendizaje que sirven como instrumentos ordenadores y de valoración, 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.

Las áreas o componentes curriculares que servirán de soporte para la organización del plan de estudios, a lo menos, debieran contener y especificar ámbitos tales como:

- Formación básica
- Formación de la especialidad
- Formación destinada a brindar el sello institucional
- Formación que articula la carrera con otras de la misma área o con programas de postítulo o postgrado

Estas áreas curriculares, conjuntamente con el perfil, debieran constituirse en un mapa orientador y también delimitador para la definición del plan de estudios de cualquier carrera o programa.

Es importante especificar la contribución explícita de las actividades contenidas en el Plan de Estudios para el logro de los resultados de aprendizaje especificados en el Perfil de Egreso. Las universidades a su vez debieran tener un *formato institucional* para la elaboración del Plan de Estudios que sea consistente con el Proyecto o Modelo Educativo de la institución, que contenga normas o criterios sobre la incorporación de grados, títulos y salidas intermedias; requisitos para la flexibilidad curricular; requisitos para el otorgamiento de títulos, grados y otras certificaciones; normas relativas a ciclos de formación, sello educativo y otros.

Respecto a los componentes mínimos del Diseño micro-curricular, son aquellos que permiten demostrar fundamentalmente la consistencia del diseño curricular general, ya que es mediante estos elementos donde se logra evidenciar la coherencia y cumplimiento con los propósitos y fines de las carreras y programas, permitiendo el aseguramiento de la calidad del proceso de diseño curricular. Los componentes micro-curriculares contemplados en esta propuesta de modelo son el *Diseño de las Unidades de Enseñanza-Aprendizaje* que se refieren a los elementos específicos que componen el Plan de Estudios (asignaturas, módulos, laboratorios, talleres, seminarios, entre otros) y deben explicitar al menos lo siguiente:

- Nombre de la UEA
- Categoría curricular
- Caracterización administrativa
- Créditos
- Académicos y personal participantes
- Perfil de egreso de la carrera

- Objetivos de aprendizaje de la UEA
- Programa de actividades de enseñanza- aprendizaje
- Metodologías didácticas
- Recursos asociados
- Evaluación y condiciones de aprobación
- Fuentes de información
- Aspectos administrativos

El diseño de las unidades de enseñanza-aprendizaje involucra dos aspectos complejos que requieren de estrategias institucionales para el logro de los resultados de aprendizaje: metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación de aprendizajes. Estos componentes se explicitan en la siguiente sección.

2.3. ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Un elemento crítico del modelo lo constituye el desarrollo de *"Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad"* por parte de las instituciones de educación superior. Estos mecanismos tienen como función cautelar que los procesos institucionales se desarrollen en un contexto de calidad, con el objetivo de garantizar su mejoramiento continuo. Para ello, la función principal de los mecanismos de aseguramiento de la calidad es monitorear y evaluar permanentemente la eficacia y eficiencia de las actividades principales de cada proceso, analizar los indicadores de resultados e impactos y, posteriormente, retroalimentar el proceso a través del establecimiento de medidas preventivas o correctivas, si se requieren.

Es posible considerar que existe un mecanismo de aseguramiento de la calidad cuando la institución cumple con los siguientes requisitos:

- Existe una normativa orientada a la calidad que rige el proceso.
- Opera una estructura orgánica que lo sustenta (cargos, funciones, unidades).
- Se cuenta con los recursos necesarios para su funcionamiento (humanos, materiales y financieros).

El aseguramiento de la calidad, es un elemento de soporte transversal al diseño curricular en particular, y al quehacer universitario en general. En relación con la Ley 20.129 de aseguramiento de la calidad, se explicita que las instituciones deben contar con políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad referidos a sus

actividades, las cuales deben ser implementadas sistemáticamente, aplicando los resultados en su desarrollo institucional. Para dichos efectos la institución debe:

- Contar con propósitos y fines institucionales claros que orienten adecuadamente su desarrollo y con políticas y mecanismos formales y eficientes que velen por el cumplimiento de los propósitos declarados en su misión institucional.

- Demostrar que sus políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad se aplican sistemáticamente en los diversos niveles institucionales de manera eficiente y eficaz.

- Evidenciar resultados concordantes con los propósitos institucionales declarados y cautelados mediante las políticas y mecanismos de autorregulación.

- Demostrar que tiene capacidad para efectuar los ajustes y cambios necesarios para mejorar su calidad y avanzar consistentemente hacia el logro de sus propósitos declarados.

En resumen, para efectos del presente modelo, el aseguramiento de la calidad en la Educación Superior implica en primer lugar, el logro de la consistencia entre lo que declaran las instituciones como sus propósitos y fines a cumplir en la sociedad, y los resultados que finalmente producen mediante el desarrollo de sus actividades universitarias. En segundo lugar, el aseguramiento de la calidad implica que el quehacer de las instituciones sea realmente pertinente a las necesidades del medio externo en sus distintos ámbitos, es decir, no basta que las universidades logren consistencia entre los objetivos que persiguen y la actividades que desarrollan si el resultado de aquello no responde a demandas o problemáticas concretas de la sociedad en su conjunto.

Por otra parte, el aseguramiento de la calidad enfocado particularmente al diseño e implementación curricular, apunta a establecer como un mecanismo de resguardo de la calidad de la formación entregada a nuestros estudiantes, el proceso de revisión continua de los currículos de las carreras y programas para el mejoramiento progresivo. En este sentido, el aseguramiento de la calidad debe ser entendido como la aplicación permanente de un ciclo de calidad que puede ser utilizado en cualquier

proceso que sea definido por las instituciones, donde los componentes que intervienen se describen a continuación:

- *Propósitos y Fines*: Se refieren a las políticas, objetivos y/o lineamientos estratégicos para alcanzar con una orientación clara y coherente los resultados e impactos esperados. Específicamente, *propósito* se refiere a los objetivos de la entidad, en este caso las universidades, en términos de los resultados que espera de su quehacer, y *fin* se refiere al impacto esperado en las partes interesadas, las cuales pueden ser los estudiantes, los egresados, las organizaciones y la sociedad en su conjunto. Los resultados e impactos deben ser medibles y estar relacionados con las orientaciones o lineamientos estratégicos que la institución ha definido.

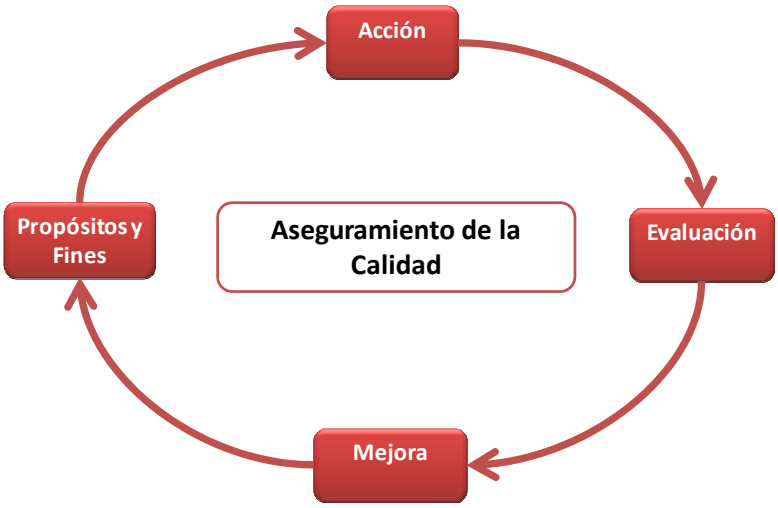
- *Acción (Procesos):* Se refieren a aquellas *actividades, recursos y organización* propias que despliega una institución y que dan como resultado un producto o servicio asociado a su quehacer formativo. Complementariamente a las acciones, se consideran necesarios los elementos de soporte transversal de la institución que son los que entregan soporte a las diferentes entidades de la universidad. Estos *elementos de soporte transversal* pueden ser recursos, unidades académicas, unidades administrativas o de servicios, u otros.

- *Evaluación:* Corresponde a la comparación entre los resultados e impactos esperados (según lo especifican propósitos y fines) y los resultados e impactos realmente logrados. También se debe evaluar la efectividad de los procesos y elementos de soporte transversal y su capacidad para generar los resultados e impactos esperados. La evaluación puede ser tanto interna (auto-evaluación) como externa a la organización. La evaluación debe dar origen a un aprendizaje institucional sistemático continuo y registrado.

- *Mejora (Aprendizaje):* A partir de la evaluación que realice la institución se hace necesaria la generación de un plan de mejoramiento que se exprese en la forma de medidas o acciones a desarrollar para incrementar la calidad de una entidad o para mejorar la efectividad del proceso o elementos de soporte transversal asociados. Aplicaciones sucesivas de planes de mejora dan origen a lo que se denomina *Mejoramiento Continuo.*

El Gráfico 5 muestra el ciclo de calidad descrito anteriormente.

Gráfico 5.
Ciclo de Calidad



El segundo elemento crítico del aseguramiento de la calidad son las Estrategias Institucionales transversales e integrales que cautelen el proceso del diseño curricular. Estas estrategias se refieren a todas aquellas acciones a nivel global que deben tomar las universidades en el ámbito docente con el fin de asegurar el logro de los resultados de aprendizajes comprometidos en los perfiles de egreso.

Las estrategias institucionales deben apuntar hacia la definición de las *Metodologías de Enseñanza-Aprendizaje* que se desean fomentar en el currículo y la forma más pertinente de *Evaluación de los Aprendizajes* acorde a las metodologías que sean implementadas. Es por esta razón que deben definirse las estrategias didácticas que prioriza la institución; las estrategias asociadas a generar los recursos necesarios, la capacitación para que las metodologías de enseñanza-aprendizaje se apliquen y las estrategias relativas a la evaluación de aprendizajes asociados al perfil de egreso.

No sólo se debe generar la planificación de estrategias de apoyo al diseño curricular, sino también los mecanismos de monitoreo y evaluación que promuevan la calidad de los procesos docentes en general y del diseño curricular en particular.

Las *Metodologías de Enseñanza-Aprendizaje* corresponden a la especificación de las actividades didácticas a utilizar en el diseño de las unidades de enseñanza-aprendizaje para el logro de los objetivos del Plan de Estudios: clases presenciales, talleres de resolución de problemas o de presentación y análisis de casos, por ejemplo, visitas a empresas, tutorías, trabajo grupal, etc. Al respecto, debe ser

trascendental que dichas metodologías sean consistentes con las estrategias de incorporación de aprendizaje activo, centrado en el estudiante, y con el programa de actividades. Además deben explicitarse los recursos especiales que apoyarán la metodología didáctica, tales como aulas aptas para talleres, videos, notebooks, software, guías, etc.

La especificación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje y su debida utilización en el desarrollo de las actividades docentes, se consideran sumamente relevantes para el logro de las capacidades y atributos contenidos en el perfil de egreso. En el caso de la implementación de currículos basados en competencias, es crucial que las instituciones generen las estrategias necesarias que permitan entregar a los docentes la preparación metodológica necesaria para el logro de los resultados de aprendizaje.

Otro aspecto sobre el cual la institución debe adoptar estrategias a nivel global dice relación con la e*valuación de aprendizajes,* actividad que se constituye en uno de los mayores desafíos educativos en la actualidad, sobre todo si se centra la atención en la formación basada en competencias. La evaluación de aprendizajes es la instancia donde los docentes, mediante la utilización de criterios previamente establecidos y mutuamente convenidos, obtienen evidencias necesarias para juzgar, retroalimentar y calificar el aprendizaje de los estudiantes.

Es importante que en la evaluación se consideren los aprendizajes asociados al perfil de egreso de la carrera o programa en particular, además de la evaluación acorde a los distintos tipos de aprendizajes involucrados.

El Gráfico 6 que se muestra a continuación corresponde al modelo general de diseño curricular orientado a la empleabilidad y aseguramiento de la calidad, Este integra en forma sintética todos los elementos contemplados en este capítulo, es decir, los distintos contextos que influyen en el diseño curricular, los componentes esenciales para diseñar currículos pertinentes y el ciclo de calidad que envuelve todo este proceso.

Gráfico 6.
Modelo general de Diseño Curricular orientado a la Empleabilidad y aseguramiento de la calidad

2.4. RECOMENDACIONES DE APLICACIÓN DEL MODELO

Tomando en consideración que el presente modelo ha sido elaborado en base a un criterio de flexibilidad, siendo factible la adaptación de sus componentes a las necesidades de cada institución, es posible decir además que la aplicación de este modelo es susceptible de comenzar desde cualquiera de sus componentes según se estime apropiado.

En primer lugar, se recomienda a las instituciones que generen un plan de trabajo cuya actividad inicial sea la realización de un diagnóstico sobre los elementos constituyentes del modelo, tanto externos como internos. Lo anterior se sugiere con el objetivo de generar mayor pertinencia al momento de diseñar los currículos tomando en consideración la información que se obtenga de cada componente. En consecuencia, a partir de los resultados del diagnóstico, las instituciones podrán tomar mayor conciencia de los elementos de los cuales carece y enfatizar en la mejora de aquellas actividades más críticas detectadas.

Por otro lado, considerando la variedad de ámbitos que contempla el modelo, es recomendable crear una organización que sustente su implementación progresiva en el tiempo, mediante la conformación de un equipo de trabajo permanente, que integre a docentes, administrativos y profesionales aptos, y cuyas funciones se relacionen con el diseño de formatos pertinentes para llevar a cabo el diseño curricular y el aseguramiento de su aplicación, seguimiento, monitoreo y la evaluación posterior al diseño curricular.

También se hace necesario determinar a priori cuál es el grado de factibilidad en el cumplimiento de los componentes del modelo, mediante la fijación de estándares de logro y su vinculación a aspectos más críticos que es necesario mejorar, en concordancia con el aseguramiento de la calidad. Esto permitirá llevar un mejor control de los avances realizados en cada ámbito que representa el modelo. De esta manera, las instituciones deben desarrollar mecanismos de verificación de cada elemento considerado en el modelo, de tal forma de ir generando una retroalimentación sistemática de los avances y el estado de los procesos asociados a la docencia y el diseño curricular. Desde esta perspectiva, el aseguramiento de la calidad no debe ser entendido solamente como la acreditación institucional o de carreras y programas, sino como el desarrollo e instauración progresiva de una cultura a nivel organizacional en torno al mejoramiento continuo de los procesos y actividades universitarias en su conjunto.

Es fundamental que las universidades estimen en forma adecuada las condiciones óptimas bajo las cuales un Modelo o Proyecto Educativo respondería a las necesidades de este modelo.

A continuación se proponen algunas preguntas guías para algunos elementos del modelo:

¿Existe un modelo educativo claro que indique cómo estructurar los currículos?

¿Existen formatos o pautas concretas para el diseño de los planes de estudios y los perfiles de egreso?

¿Existen los recursos de soporte para llevar a cabo innovaciones curriculares?

¿Existen mecanismos de seguimiento de egresados que permitan obtener retroalimentación del medio externo y los impactos que está generando la carrera o programa?

CAPÍTULO IV Avances del Diseño Curricular Basado en Competencias en la Educación Superior Chilena.

RENOVACIÓN CURRICULAR: VISIÓN DEL PROGRAMA MECESUP2

Verónica Fernández L.[*]

I. INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es compartir la visión del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior (MECESUP) del Ministerio de Educación de Chile respecto a lo que las universidades del país están haciendo en materia de renovación curricular en el marco de proyectos que les han sido adjudicados por dicho Programa. El documento se ha estructurado en cinco partes: luego de una breve introducción, se entregan algunos antecedentes generales, a continuación se relevan los proyectos de renovación curricular que se han apoyado, posteriormente se destacan los principales logros y aspectos claves de estas iniciativas, y por último, se comentan algunos desafíos y reflexiones finales

El trabajo representa lo que se ha observado a través de varios años de adjudicación de proyectos MECESUP y en el acompañamiento de estas iniciativas en los últimos años. La interacción con los equipos de proyectos y con autoridades de las universidades se ha dado y continúa realizándose principalmente en el contexto de las visitas de seguimiento en terreno que se realizan anualmente a los proyectos; en los seminarios y talleres que organiza el Fondo de Innovación Académica (FIAC) y también en el seguimiento post-cierre[1] de los proyectos.

Cabe destacar que el trabajo se ha focalizado en la renovación curricular de los proyectos universitarios a nivel de pregrado. Los programas de postgrado no han sido incluidos aquí, si bien han contribuido de manera importante y en muchas formas están vinculados a los procesos de cambio que se ven a nivel de pregrado, en especial los de doctorado.

[*] Coordinadora de Universidades del Fondo de Innovación Académica, Programa MECESUP2.

[1] El seguimiento post-cierre es el monitoreo de impacto de los proyectos. Éste se realiza durante los cuatro años posteriores a la implementación de los proyectos.

II. ANTECEDENTES GENERALES DEL PROGRAMA MECESUP[2]

El Programa para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior -MECESUP – del Ministerio de Educación de Chile- se inició el año 1999 en el marco de un préstamo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF 4404-CH) para abordar los desafíos enfrentados por la educación superior chilena. Uno de los componentes fundamentales del Programa MECESUP ha sido su Fondo Competitivo. Este Fondo ha permitido realizar concursos anuales a través de los cuales las universidades tradicionales chilenas que conforman el Consejo de Rectores[3] se han adjudicado proyectos institucionales para abordar aspectos de calidad y equidad en su oferta académica. La primera etapa del Programa MECESUP fue entre los años 1999 y 2004, periodo en el cual se apoyaron más de 350 proyectos por un monto cercano a $150 mil millones de pesos. (PASAR A DÓLARES DEL PERIODO)

Actualmente, y desde el 2005, se está implementando el Programa MECESUP*2*, "Educación Superior para la Sociedad del Conocimiento", el cual es una continuidad del Programa MECESUP1. El Programa MECESUP2 construye sobre las experiencias y resultados logrados en el Programa anterior y se enmarca también en un préstamo parcial del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF 7317-CH), con recursos significativos por parte del Gobierno de Chile.

Se mantiene como un importante componente la adjudicación de proyectos para apoyar la formación de pregrado. Esto se continua realizando a través de un Fondo Competitivo, el cual ahora se denomina Fondo de Innovación Académica (FIAC). El primer Concurso del FIAC-Programa MECESUP2 fue el del año 2006; un segundo concurso, el 2007 también ya se realizó y el próximo llamado- Concurso 2008 – tendrá su cierre a comienzos del año 2009. Cabe señalar que las condiciones de elegibilidad del FIAC cambiaron en estos concursos del Programa MECESUP2, abriendo la posibilidad de que postulen- en algunas áreas- las universidades autónomas acreditadas institucionalmente por el sistema de acreditación nacional.

---

2 Para mayores antecedentes sobre el Programa MECESUP: http://www.mecesup.cl

3 En Chile existen 63 universidades. Solo 25 de estas pertenecen al "Consejo de Rectores" Este grupo está conformado por las entidades estatales y las privadas existentes al momento de implementarse la ley de educación superior de 1981 y aquellas que se han derivado de ellas Se caracterizan por tener un sistema de admisión común y por recibir aportes directos del Estado.

III. APOYO A LA RENOVACIÓN CURRICULAR DESDE FONDO DE INNOVACIÓN ACADÉMICA (FIAC)

3.1. AÑOS 1999-2003: LOS INICIOS

Desde sus inicios, el Programa MECESUP planteó una serie de problemas y desafíos que enfrentaba el sistema de educación superior chileno, entre ellos: la necesidad que la formación de pregrado fuera más centrada en el estudiante, que se caracterizara por su pertinencia, flexibilidad, con uso de metodologías docentes innovadoras, con uso de tecnologías, que se mejoraran las tasas de deserción, los tiempos de permanencia de los estudiantes, que se contara con una mejor infraestructura y por cierto, que todos estos elementos apuntaran a una mayor calidad y equidad.

Dentro de este marco y las grandes necesidades que existían en general en las universidades, las primeras generaciones de propuestas presentadas y proyectos apoyados consistieron en gran parte en mejorar la infraestructura disponible, con la construcción de nuevos edificios, el mejoramiento de los espacios de laboratorio, lugares para estudio, disponibilidad de equipos modernos, computadores y libros para los estudiantes, por destacar algunos de los elementos considerados. Al mismo tiempo, junto con mejorar estas condiciones, se entendía que para perfeccionar la calidad también era necesario la contratación de más académicos con grado de doctor, desarrollar actividades de perfeccionamiento para los docentes, realizar innovaciones en las metodologías de enseñanza-aprendizaje y actualizaciones en los currículos.

Fue así como los proyectos MECESUP comenzaron a desarrollar elementos de renovación curricular. Los tipos de proyectos de esos primeros años variaron mucho en términos de las estrategias desarrolladas y los elementos de renovación curricular abordados. Incluyeron uno o varios de los siguientes elementos: el rediseño de asignaturas; innovaciones en métodos de aprendizaje; fortalecimiento de los servicios docentes; revisión de pertinencia de la formación; rediseño de mallas curriculares; innovaciones tecnológicas. Por tanto, estos proyectos incluyeron aspectos desde algo muy acotado como el desarrollo de una nueva metodología en una carrera en particular hasta el apoyo a cambios transversales o de grandes transformaciones, como la implementación de un programa de formación general en una universidad.

Con menos frecuencia se abordaron aspectos tales como: actividades remediales; movilidad horizontal o vertical; implementación de sistemas de créditos. En general las iniciativas para rediseñar currículos se caracterizaban por la baja participación de grupos de interés, considerando la opinión de los académicos pero en pocas ocasiones la de los graduados o empleadores.

3.2. AÑO 2004: SE MARCA UN HITO

El año 2004, en el momento en que terminaba el Programa MECESUP1 y se preparaba el Programa MECESUP2, se realizó una convocatoria mucho menor en términos de montos adjudicados, sin embargo, muy significativa para el sistema. En este concurso, por primera vez se dejó de apoyar las grandes obras y se explicitó aún más la necesidad de abordar procesos de renovación curricular basada en competencias y logros de aprendizaje. Además, el Programa MECESUP abrió estos apoyos en torno a carreras de pregado y de manera asociativa. También se explicitó la necesidad de potenciar la movilidad estudiantil de pregrado entre universidades.

Finalmente, como resultado del Concurso 2004, se apoyaron 18 proyectos asociativos de pregrado en 18 áreas. Algunos proyectos contaron con la participación de hasta ocho o nueve universidades. Todas las universidades del Consejo de Rectores participaron en al menos dos redes.

En estos proyectos se abordó la renovación curricular en base a competencias y logros de aprendizaje considerando de manera más completa y muy reflexionada la definición de los perfiles de egreso; las competencias específicas y genéricas, considerando el ambiente externo; las tendencias internacionales, incluso en temas sensibles como la duración de las carreras; se consideraron los diversos grupos de interés, tales como los académicos, graduados, empleadores, asociaciones profesionales y estudiantes. También se tomó en cuenta la metodología del Proyecto Tuning; los avances del Sistema de Créditos Transferible (SCT-Chile), con mediciones de la carga real de los estudiantes; entre otros.

Todo lo anterior apuntaba a una formación de mayor calidad y a resolver los desafíos que persistían en el sistema de educación superior chileno.

3.3. AÑOS 2006 Y 2007: AVANCE HACIA MAYORES RESULTADOS

Los concursos de los años 2006 y 2007, ya en el marco del Programa MECESUP2, se construyeron sobre los aprendizajes y logros de los años anteriores. Es necesario destacar que se apuntaba cada vez más a la necesidad de llegar a resultados. El norte de cada propuesta eran los resultados con los que se comprometía el proyecto. Esto se destacaba a través de la forma en que se presentaban las propuestas, en la exigencia de considerar iniciativas anteriores, en los logros obtenidos, así como el mix de indicadores (de input, proceso y resultados) que se monitoreaban.

En cuanto a los aprendizajes del MECESUP1, se constató la dificultad para muchas iniciativas de lograr diseñar e implementar las renovaciones curriculares y se decidió dividir estos apoyos. Es así como desde el concurso 2007, se apoyó claramente los proyectos de diseño (de un año de duración y un máximo de recursos) y proyectos de implementación (de tres años de duración) de manera separada. Para poder optar a la implementación, se requería contar con el diseño desarrollado, ya sea a través de un proyecto MECESUP anterior o como iniciativa institucional.

En resumen, en los Concursos 2006 y 2007 se apoyaron:

- Concurso 2006: 49 proyectos de renovación curricular y proyectos con elementos de renovación curricular.

- Concurso 2007: 38 proyectos de renovación curricular
  - 20 de diseño de renovación curricular
  - 6 de capacitación docente para la renovación curricular
  - 12 de implementación. Éstos últimos incluyen varios procesos iniciados en proyectos MECESUP anteriores, tales como: la red de formación de profesores de educación básica (Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Católica de Temuco y Universidad Católica de la Santísima Concepción; la red de las carreras de ingeniería civil en computación e informática (Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Concepción y Universidad de Tarapacá); el proyecto asociado de renovación curricular entre la Universidad de Chile y la Universidad de Valparaíso.

IV. LOGROS Y ASPECTOS CLAVES

4.1. LOGROS

Finalmente, son más de 100 iniciativas que incluyen importantes elementos de renovación curricular apoyados a través de los Concursos 2004, 2006 y 2007. Si se suman los proyectos entre los años 1999 y 2003 que también incluyeron elementos de renovación curricular, es probable se alcance a más de 200 iniciativas. Las iniciativas desarrolladas en esos primeros años sin duda que contribuyeron a llegar a la etapa actual. Sin esa base – que permitió mejorar algunas necesidades urgentes y básicas e iniciar nuevos procesos innovadores- difícilmente podría haberse llegado a la envergadura de los cambios que se plantean hoy.

Es evidente la importancia de poder describir los logros de las diversas iniciativas mencionadas. Este es un trabajo que se está continuamente implementando. No solamente se trata de fortalecer iniciativas que en muchos casos están aún en proceso de desarrollo, sino que también se trata de mejorar las formas en que se pueda ir demostrando resultados e impacto. Es un proceso complejo, ya que no ha existido mucha cultura de medir y evaluar, sobre todo cuando se trata de medir los resultados de renovaciones curriculares.

Sin embargo, a través de los proyectos MECESUP se puede constatar una serie de logros en diversos niveles.

- *Trabajo asociativo*. Tal como ya se mencionara, muchos proyectos se han estado desarrollando de manera asociativa. En algunas instituciones el trabajo asociativo ha sido una característica muy recurrente, tal como se ve en el cuadro 1. Es notable que todas las universidades del consejo de rectores hayan participado en al menos tres proyectos asociativos, con una mayoría participando en al menos siete**.**

Cuadro 1.

Universidades y número de proyectos en red- concursos 2004, 2006 Y 2007[4]

Institución	Total Asociado	Total Coordinadora	Total
Universidad. de Chile	7	8	15
Universidad de Valparaíso	12	2	14
Universidad de Concepción	10	4	14
Pontificia Universidad Católica de Chile	8	3	11
Universidad del Bio-Bio	7	4	11
Universidad Católica de Temuco	10	0	10
Universidad de La Frontera	8	1	9
Universidad de La Serena	6	3	9
Universidad de Santiago de Chile	6	3	9
Universidad. de Talca	8	0	8
Universidad de Antofagasta	7	1	8
Universidad de Tarapacá	7	1	8
Pontificia Univ. Católica de Valparaíso	5	3	8
Universidad de Magallanes	7	0	7
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	4	3	7
Universidad de Atacama	6	0	6
Universidad Arturo Prat	6	0	6
Universidad de Los Lagos	5	1	6
Univ.Católica de la Santísima Concepción	5	1	6
Universidad Austral de Chile	4	1	5
Univ. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	4	1	5
Universidad Tecnológica Metropolitana	4	0	4
Universidad Católica del Maule	3	1	4
Univ. Técnica Federico Santa María	2	2	4
Universidad Católica del Norte	2	1	3
Universidad Andrés Bello	1	0	1
Universidad Alberto Hurtado	1	0	1
Universidad Católica Silva Henríquez	1	0	1

Fuente: Programa MECESUP2, Octubre 2008.

[4] Los proyectos asociativos siempre son liderados por una universidad. En este cuadro se hace la distinción entre las instituciones “asociadas” o “coordinadora”, siendo las “coordinadoras” las que lideran o coordinan un proyecto asociado o en red.

Este trabajo asociativo ha tenido resultados exitosos en algunos casos, y no muy logrados en otros. Los casos en que el trabajo fue especialmente complejo y en que probablemente los resultados no fueron muy positivos son fruto de variadas circunstancias. En general se trata de universidades que no se eligieron bien como partners, ya que no existía un trabajo previo o confianzas establecidas, no había suficiente acuerdos en lo que se quería lograr o las condiciones eran demasiado heterogéneas, ya sea en calidad, en apoyo institucional u otros.

Por otra parte, es de gran impacto para el país constatar algunos ejemplos en que hubo sinergia y a pesar de los desafíos que se presentaron al trabajar en red, se logró constatar que la red era mejor que trabajar individualmente. Estructuras de trabajo y organizativas previas; una estrecha colaboración al elaborar las propuestas; liderazgo; mucha afinidad en lo que se quería realizar, teniendo en cuenta que cada uno estaba aportando en algunas cosas y cediendo en otras. Sin embargo, todos beneficiándose como instituciones individuales y como red - han permitido un trabajo asociativo enriquecedor que ha contribuido al desarrollo de un sistema de educación superior chileno.

- *Cobertura de carreras o disciplinas abordadas*. Un segundo logro se refiere a la gran cobertura y diversidad de las áreas abordadas en los proyectos- más de 20, tales como: Acuicultura, Agronomía, Antropología, Arquitectura, Astronomía, Biología Marina, Bioquímica, Computación, Derecho, Diseño, Enfermería, Farmacia, Física, Historia del Arte, Ingenierías Civiles, Ingeniería Comercial, Medicina, Medicina Veterinaria, Nutrición, Pedagogías, Psicología, Química, Trabajo Social.

- *Innovaciones.* Una percepción general es que existe un creciente convencimiento de que algunos cambios son muy necesarios. Ha ido aumentando y fortaleciéndose el grupo de personas- tanto autoridades como académicos y estudiantes– que consideran necesarias las renovaciones curriculares. Esa mayor apertura, convencimiento y aprendizaje en estas materias ha sido un paso necesario para poder innovar.

En lo más específico, muchas instituciones han avanzado en las renovaciones curriculares con la realización de estudios de realidades nacionales e internacionales como un *input* importante para este trabajo. Se han potenciado contactos. También han surgido más instancias de discusión y reflexión en torno a estos temas- desde

opiniones sobre lo que ocurre en diversos países hasta una mayor capacidad para saber qué experiencias internacionales son más convenientes.

También se ha visto como algunas instituciones han implementado innovaciones metodológicas y han realizado cambios curriculares importantes y de fondo. Son muchos los ejemplos y muy diversas las innovaciones significativas que han surgido con el apoyo y en el contexto de proyectos MECESUP: el intercambio estudiantil en la formación general entre universidades; las decisiones de cambio en ingeniería civil; la movilidad estudiantil de estudiantes de licenciatura y pedagogía en filosofía y teoría e historia del arte, entre muchos otros.

- *Otros Impactos*. También se perciben otros impactos a nivel de las instituciones. Por ejemplo, el desarrollo de iniciativas más alineadas con los planes estratégicos institucionales, y ahora cada vez más también con los planes de desarrollo a nivel de unidades académicas. También muchas veces vinculado a proyectos MECESUP ha estado el desarrollo de lineamientos de las Vicerrectorías Académicas, a través de la definición de modelos o proyectos educativos. En otras palabras, más políticas respecto al trabajo medular que realizan las universidades: la formación de pregrado de calidad.

4.2. ASPECTOS CLAVES

Existen algunos aspectos claves – tanto a nivel de los proyectos como a nivel institucional- que permiten o permitirían potenciar los logros.

- *Cambios con decisión estratégica y flexibilidad institucional.* Para concretar renovaciones curriculares, se requiere planificación, claridad institucional, priorización y también flexibilidad. La disponibilidad de recursos – tanto de equipos de personas como otros – deben ser considerados y bien planificados. La priorización se torna clave para decidir entre una u otra iniciativa y en qué momento conviene más enfrentarla. Las instituciones que “se embarcan” en muchas iniciativas a la vez, sin priorizar, están destinadas en algún momento a perjudicar la viabilidad de algunos proyectos ya sea en su instalación o posterior sustentabilidad.

Vinculado a lo anterior, también es relevante mantener la posibilidad de hacer ajustes en las estrategias o en las implementaciones, en consideración, por ejemplo,de aspectos de la realidad de la institución.

Es importante igualmente saber cómo y cuando incorporar actores claves de manera estratégica. Se requiere tener claro cuando una iniciativa debe ser liderada por un rector o un decano o por un académico. Además, es clave hacer partícipes a académicos, estudiantes y otros actores institucionales relevantes. Se han visto casos donde se han incorporado numerosas personas en etapas donde su participación no aporta y solamente entorpece la gestión y avance de un proyecto. Por otra parte, existen proyectos de renovación curricular donde los cambios los hace un grupo pequeño de académicos, sin socializar o hacer participar a más académicos o a los estudiantes, viéndose luego enfrentados a muchos mitos en torno a lo que se quiere hacer, con falta de comprensión y una gran resistencia- impidiendo una exitosa implementación. Estos aspectos deben ser considerados tomando en cuenta la cultura institucional, si se trata de un cambio que se inicia desde arriba (”top-down”) o desde las bases (“bottom-up”), aprendizajes de casos previos que pueden haber sido exitosos o desastrosos, la envergadura de los cambios que se quieren realizar, y una serie de otras condiciones que deberán determinar finalmente qué estrategia más conviene.

- *Valoración de las iniciativas y las personas a cargo*. Todos estas iniciativas requieren generalmente de un gran esfuerzo, persistencia, alineamiento institucional y dedicación. Por tanto es clave, por una parte, que las personas a cargo de las iniciativas cuenten con los perfiles adecuados y por otra, que su trabajo sea valorado y reconocido. Ese reconocimiento puede darse de diversas formas- desde políticas institucionales como el desarrollo de carrera, el reconocimiento de las horas dedicadas a este tipo de proyecto o de manera más simple como el que se destaque el trabajo realizado por parte de autoridades de la institución o la posibilidad de oportunidades de desarrollo en su trabajo.

- *Saber considerar experiencias externas*. Si bien no existen recetas o modelos para copiar y traspasar, no deja de ser relevante la consideración y el aprendizaje de otras experiencias similares a nivel internacional y/o nacional. Esa sintonía con el medio externo es muy relevante si se plantea ser actores partícipes y aprender cada vez más a través de intercambios productivos y equilibrados.

En el mismo sentido, se ha dado el caso de proyectos e instituciones que han mal-entendido la posibilidad de contar con asesorías externas. Los proyectos MECESUP contemplan la posibilidad de contratar asesores individuales o empresas consultoras, sin embargo se recomienda fuertemente que las instituciones enfrenten esa labor como un apoyo, como una orientación en el trabajo que finalmente debe ser realizado por los equipos dentro de las instituciones. Generalmente, dado la naturaleza de lo que se requiere, es importante que las personas externas trabajen con una buena contraparte y que las etapas de trabajo sirvan para un mayor aprendizaje, la socialización de los cambios, y la apropiación institucional de lo que se quiere hacer.

- *Articulación de iniciativas.* Otro aspecto clave para el éxito de las iniciativas de renovación curricular es la articulación interna de iniciativas. Esto es relevante no solamente porque pueden potenciarse algunas eficiencias en los esfuerzos sino sobre todo porque permite un trabajo institucional más coherente y que además tiene el potencial de generar mayor impacto, a través de sinergias y la colaboración de equipos que finalmente están trabajando hacia los mismos objetivos o buscan producir los mismos resultados. Este tema se destaca a continuación, señalando los diversos proyectos MECESUP que se vinculan con los procesos de renovación curricular.

4.3. PROYECTOS DE RENOVACIÓN CURRICULAR Y OTRAS INICIATIVAS

Los proyectos de renovación curricular se insertan actualmente en instituciones que están a la vez abordando una serie de otros desafíos, muchos de los cuales también han estado recibiendo algún tipo de apoyo MECESUP. Estos otros proyectos están en muchos casos estrechamente vinculados a lo que se quiere lograr con los proyectos de renovación curricular. No está muy claro aún cual es el impacto del hecho de que exista todo un conjunto de iniciativas que se potencian entre si o al menos que debieran potenciarse entre si- pero no cabe duda de que se trata de una nueva dimensión que tiene mucha relevancia y cuya dimensión de impacto será necesario medir en algún momento.

- *SCT-Chile*. Una primera gran iniciativa que debe destacarse es la del Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile). Esta iniciativa busca mejorar la legibilidad de los programas de estudio, conocer la demanda de trabajo académico exigidos a los estudiantes y generar movilidad estudiantil universitaria nacional e

internacional. Se trata de una iniciativa que es producto de una serie de decisiones y acuerdos de las 25 Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) desde el año 2003. En los últimos años, han sido los Vicerrectores Académicos del CRUCH quienes con el apoyo de proyectos MECESUP, han trabajado en el desarrollo del SCT-Chile.

Tomada formalmente la decisión de establecer un sistema único de créditos académicos para todos sus miembros y basándose en la carga de trabajo total de los estudiantes- queda claro que el proceso de definición de los créditos que se asignan debe realizarse de manera coordinada con los cambios curriculares que se están llevando a cabo.

También es necesaria la articulación de este trabajo y las personas involucradas con los procesos de renovación curricular ya que en el marco del SCT-Chile se están construyendo más capacidades internas a través de la formación de expertos en las universidades del CRUCH.

- *Nivelación de competencias.* Con la masificación de la educación superior chilena se ha agudizado el desafío de abordar deficiencias académicas y la necesidad de abordar la heterogeneidad de los estudiantes, muchos de ellos primeras generaciones en su ingreso a la educación superior.

  Actualmente se están apoyando 21 universidades con proyectos MECESUP que permiten desarrollar estrategias para abordar esta realidad y lograr a nivel país una masificación sin comprometer calidad. Cabe destacar que algunas entidades, tales como la Universidad Católica de Temuco y la Universidad Técnica Federico Santa María ya tienen acciones institucionales implementadas y están midiendo los resultados.

  Son muchas las estrategias que se están abordando, desde el desarrollo de competencias genéricas hasta actividades que permitan mejorar los aprendizajes de áreas críticas como las matemáticas. De cualquier manera, estas iniciativas también están insertas o deben estar vinculadas a los procesos de renovación curricular.

Cuadro 2.
Universidades con proyectos de Nivelación de Competencias adjudicados en los Concursos 2006 y 2007:

Nº	Institución
1	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
2	Universidad Católica de la Santísima Concepción
3	Universidad Academia de Humanismo Cristiano
4	Universidad Alberto Hurtado
5	Universidad Arturo Prat
6	Universidad Católica de Temuco
7	Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez
8	Universidad de Antofagasta
9	Universidad de Atacama
10	Universidad de Concepción
11	Universidad de La Frontera
12	Universidad de Los Lagos
13	Universidad de Magallanes
14	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
15	Universidad de Talca
16	Universidad de Tarapacá
17	Universidad de Valparaíso
18	Universidad del Bío-Bío
19	Universidad San Sebastián
20	Universidad Técnica Federico Santa María
21	Universidad Tecnológica Metropolitana

Fuente: Programa MECESUP2, 2008.

- *Unidades de Mejoramiento Docente***.** En síntesis, este grupo de proyectos apunta a una mayor valoración a la docencia y la generación de diversas instancias de apoyo institucional a los académicos. Actualmente existen 19 nuevos proyectos MECESUP dedicados a profundizar los avances logrados a la fecha (Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Talca y Universidad Católica del Norte) o a iniciar el trabajo a través de la formación de una unidad o centro dedicado a mejorar la docencia de sus universidades.

  Estas instancias son o serán un apoyo muy importante a los procesos de renovación curricular. Podrán aportar directamente a esos procesos como una fuente de know-how institucional y de orientación y de un trabajo sostenido y sistemático en el tiempo para el mejoramiento de la docencia, potenciando el

mayor uso de metodologías innovadoras, el uso de tecnología, un trabajo más coordinado entre académicos, entre muchos otros aspectos.

Cuadro 3.
Proyectos de Mejoramiento Docente adjudicados en Concurso 2007:

Código	Institución	Titulo
ATA0702	Univ. de Atacama	Diseñar e Implementar un Centro de Mejoramiento Docente en la Universidad de Atacama
AUS0702	Univ. Austral de Chile	Desarrollo y consolidación del sistema de aseguramiento de la calidad de la docencia e innovación curricular en la Universidad Austral de Chile
FRO0701	Univ. de La Frontera	Fortalecimiento de la coordinación de desarrollo educativo como herramienta para mejorar la docencia y aprendizajes en la Universidad de la Frontera
FSM0701	Univ. Técnica Federico Santa María	Centro de Innovación para la Calidad Educativa. CICE
MAG0705	Univ. de Magallanes	Centro Institucional de Desarrollo Estratégico de la docencia
PUC0705	Pontificia Universidad Católica de Chile	Un modelo integrado para el mejoramiento de la docencia universitaria
TAL0701	Univ. de Talca	Optimización de los resultados de aprendizajes mediante el fortalecimiento de la calidad de la docencia
UAP0702	Univ. Arturo Prat	Centro de innovación y desarrollo profesional docente universitario para la UNAP
UBB0711	Univ. del Bio-Bio	Área de desarrollo pedagógico y tecnológico para el mejoramiento de la docencia en la Universidad del Bío-Bío
UCM0702	Univ. Católica del Maule	Mejoramiento de la calidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y prácticas docentes de las Carreras Innovadas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule
UCN0710	Univ. Católica del Norte	Fortalecimiento del CIMET para la implementación sustentable del modelo educativo centrado en el aprendizaje, definido en el Proyecto Educativo de la UCN
UCO0703	Univ.. de Concepción	Creación de una Unidad de Investigación y Desarrollo Docente en la Universidad de Concepción
UCV0711	Pontificia Univ. Cat. de Valparaíso	Fortalecimiento de la calidad de la formación de pregrado a través de la profesionalización de la docencia universitaria
UPA0701	Univ. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Diseño e implementación de la Unidad de Mejoramiento Docente en la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
USA0702	Univ. de Santiago de Chile	Implementación de la Unidad de Innovación Educativa en la Universidad de Santiago de Chile, como Centro Institucional de Mejoramiento Docente

USC0706	Univ. Católica de la Santísima Concepción	Diseño e implementación de un Centro de Desarrollo Docente en la Universidad Católica de la Santísima Concepción
UTA0704	Univ. de Tarapacá	Diseño e implementación de la Unidad Institucional para la Ejecución del Proyecto Educativo y el mejoramiento de la docencia en la Universidad de Tarapacá
UTM0702	Univ. Tecnológica Metropolitana	Unidad de Mejoramiento Docente UTEM
UVA0701	Univ. de Valparaíso	Creación del Centro de Desarrollo Docente de la Universidad de Valparaíso

Fuente: Programa MECESUP2, 2008.

- *Gestión.* El apoyo al mejoramiento de la gestión desde el Programa MECESUP data desde el año 2001- primer año en el cual se apoyaron iniciativas de apoyo a la gestión. Los primeros proyectos apuntaron a vincular bases de datos, generar más fácilmente información para la gestión académica, etc. La mayoría de las iniciativas más recientes abren mayores posibilidades en generar información confiable y oportuna, en desarrollar unidades de análisis institucional para potenciar el uso de información en los procesos de planificación estratégica, en monitorear indicadores de manera sistemática, en definir indicadores entre instituciones que permita hacer benchmarking a nivel de las instituciones o por carreras en particular, entre otros. Lo señalado contribuye claramente a los procesos de renovación curricular basados en logros de aprendizaje, generando información o estudios clave para retroalimentar y asegurar calidad.

Cuadro 4.
Proyectos de Gestión adjudicados en Concurso 2006:

Código	Institución	Título
PUC0610	Pontificia Univ. Católica de Chile / Pontificia Universidad Católica de Valparaíso / Universidad de Concepción	Análisis institucional en una red de universidades
UCN0607	Universidad Católica del Norte / Universidad de Talca / Universidad Austral de Chile / Universidad Católica del Maule / Universidad Católica de Temuco	Desarrollo y fortalecimiento en la capacidad y la cultura de análisis institucional en una red universitaria
ATA0601	Universidad de Atacama	Diseño e implementación de un sistema de análisis institucional, para la U. de Atacama, continuidad al proyecto ATA0104

FRO0602	Universidad de La Frontera	Desarrollo, fortalecimiento y diseminación de las capacidades de gestión académica y estratégica
FSM0602	Universidad Técnica Federico Santa María	Fortalecimiento de las capacidades de análisis institucional de la U. Técnica Federico Santa María
MAG0601	Universidad de Magallanes	En busca del alineamiento de la gestión académica y administrativa de la U. de Magallanes
TAL0604	Universidad de Talca	Implementar en la U. de Talca un modelo de gestión de recursos humanos sobre la base de competencias laborales
UCH0609	Universidad de Chile	Fortalecimiento de la capacidad de gestión académica para el aseguramiento de la calidad en el pregrado y postgrado de la U. de Chile
UPA0602	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Implantación de un sistema integrado de gestión universitaria de calidad apoyado en el desarrollo de competencias e incorporación estratégica de tecnologías de información y comunicaciones

Fuente: Programa MECESUP2, 2008.

- *Qualifications Framework.* El proyecto UCN0701- "Diseño de un marco de calificaciones, títulos y grados para el sistema de Educación Superior chileno" fue aprobado en el Concurso 2007, es liderado por la Universidad. Católica del Norte, y participan las siguientes universidades, a través de sus Vicerrectores Académicos: Universidad Austral de Chile, Universidad de Magallanes, Universidad de Talca, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile, Universidad de Concepción y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

  En síntesis, apunta a desarrollar un marco de titulaciones y calificaciones que describa los títulos y grados, las competencias asociadas a cada uno, mecanismos de acceso, créditos asociados, duración de carreras y mecanismos de paso de un grado a otro. Nuevamente, otra iniciativa que aportará a los cambios que se están emprendiendo en las universidades chilenas. El resultado de este proyecto será la propuesta de un nuevo marco que podrá tomar en cuenta nuevos criterios y aspectos de flexibilidad requeridos por las condiciones actuales y futuras.

- *Evaluación de Impacto.* En el Concurso 2007, se abrió por primera vez una línea de apoyo a proyectos que evaluarán el impacto de los proyectos MECESUP adjudicados a sus Universidades. Se aprobaron 13 propuestas en 11 Universidades que están por ahora en una etapa inicial de desarrollo. Estos proyectos aportarán a continuar potenciando las capacidades institucionales para

evaluar el desempeño e impacto de los proyectos MECESUP que han implementado**.**

Dado la heterogeneidad en el número y tipo de proyectos adjudicados en las distintas universidades y la flexibilidad que se otorgó en armar las propuestas, lo que cada universidad hará será en general distinto entre unas y otras. Existen altas expectativas de estos proyectos y durante el próximo año 2009 se organizarán varias instancias para que estas iniciativas discutan temas en común y compartan ideas y metodologías respecto a cómo abordar las evaluaciones.

Cuadro 5.
Proyectos de Evaluación de Impacto Adjudicados en Concurso 2007:

Código	Institución	Titulo
ANT0705	Universidad de Antofagasta	Evaluación de impacto sobre el aprendizaje en la implementación de Proyectos MECESUP1
UCN0707	Universidad Católica del Norte	Institucionalización de un Sistema de Evaluación y Certificación del impacto académico de los Proyectos MECESUP
UCT0707	Universidad Católica de Temuco	Medición del impacto del Proyecto MECESUP UCT0201 en el grado de alineación curricular del Plan de Estudios 2004 de la Carrera de Derecho de la UC Temuco y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes
UCT0703	Universidad Católica de Temuco	Evaluación del impacto de la implementación de Proyectos MECESUP adjudicados entre los años 1999 y 2003 sobre la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad Católica de Temuco por medio de Indicadores de Gestión Académica cualitativos y cuantitativos
PUC0715	Pontificia Universidad Católica de Chile	Impacto de los MECESUP de mejoramiento de la calidad de la docencia en la UC. Una metodología de Medición centrada en las competencias logradas por los alumnos
UCH0709	Universidad de Chile	Validación de un modelo para la evaluación de procesos estratégico-institucionales a través de evaluación del impacto de los Proyectos MECESUP asociados a la Reforma del Pregrado de la Universidad de Chile
UCH0711	Universidad de Chile	Evaluación de los impactos institucionales y académicos de los proyectos MECESUP implementados entre 1999-2004 en el ámbito de pregrado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile
USA0714	Universidad de Santiago de Chile	Desarrollo e implementación de un modelo de evaluación para la medición de resultados e impactos de proyectos sobre el aprendizaje de los estudiantes
FSM0713	Universidad Técnica Federico Santa María	Evaluación de impacto sobre el aprendizaje. aplicación en Proyectos MECESUP de pregrado de la USM

UVA0702	Universidad de Valparaíso	Medición del impacto de las inversiones de Proyectos MECESUP en la Universidad de Valparaíso
UBB0707	Universidad del Bio-Bio	Estudio del impacto en el aprendizaje y metodología de seguimiento del Programa MECESUP en la Universidad del Bío-Bío
MAG0709	Universidad de Magallanes	Evaluación del impacto de Proyectos MECESUP ejecutados por la Universidad de Magallanes. Período 1999-2006
UTA0701	Universidad de Tarapacá	Diseño e implementación de un Sistema de Evaluación de los resultados e impacto sobre el aprendizaje generado en los Proyectos MECESUP de la Universidad de Tarapacá en el Periodo 1999 - 2004

Fuente: Programa MECESUP2, 2008.

V. DESAFÍOS Y REFLEXIONES FINALES

En general los avances han sido significativos, sin embargo existen algunos temas aún por lograrse y a la vez, como parte del mismo proceso, en la medida en que se va avanzando, van surgiendo más exigencias y nuevos desafíos para todos.

En primer lugar, vemos que muchas veces falta una mirada más global, más articulada y sistematizada en los procesos de renovación curricular. En muchas ocasiones vemos iniciativas en una misma institución desarrollarse de manera absolutamente aislada- pudiendo generarse mayor impacto si estuvieran vinculadas. También vemos nuevas iniciativas que se desarrollan sin hacer uso de experiencias previas. Persiste así el desafío de generar más oportunidades para compartir y potenciar aprendizajes intra e inter-institucionales.

También falta mejorar la capacidad para generar las condiciones adecuadas desde un comienzo o en las primeras etapas de un proyecto para asegurar su viabilidad - sobretodo el pasar exitosamente a la implementación de cambios.

Un tercer desafío para todos, a nivel de los equipos de los proyectos, de las unidades centrales o académicas que las albergan, de las instituciones individuales y a su vez del conjunto de instituciones en el país, está el de poder demostrar resultados y poder hacerlo con indicadores.

Junto a los desafíos, vemos también muchas oportunidades. Las iniciativas que se financian se hacen a través de un fondo competitivo. Existe por tanto en la mayoría de las instituciones, un proceso de preparación y selección de las mejores

propuestas que son enviadas a los concursos anuales. Lo anterior ha ayudado a fortalecer la priorización, el alineamiento con los planes estratégicos y la calidad. Por otra parte, la cantidad de recursos que ha estado disponible para los concursos durante varios años consecutivos, también ha contribuido a lograr mayores resultados. El hecho de contar con proyectos MECESUP une a académicos y autoridades de diversas universidades y genera instancias de mucha actividad, de nuevas posibilidades para interactuar, participar activamente y avanzar.

Manteniendo una actitud proactiva con clara decisión de hacer cambios, con los equipos de calidad existentes en las universidades y acompañado de una buena gestión institucional y de proyecto- que permita aprovechar al máximo las oportunidades que se presentan, es posible continuar avanzando hacia cambios insospechados hace pocos años atrás.

DIAGNÓSTICO SOBRE LOS AVANCES DEL CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO CHILENO CON ESPECIAL ÉNFASIS EN LOS PROYECTOS MECESUP

Mario Letelier[*]
Claudia Oliva[**]
María José Sandoval[**]

I. INTRODUCCIÓN

Tomando como base que las orientaciones educativas derivadas del programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación Superior, MECESUP y los procesos de acreditación institucional como sistema de aseguramiento de la calidad al interior de las instituciones se encuentran principalmente fundamentadas en las políticas gubernamentales existentes en torno a la educación superior chilena, este trabajo pretende dar cuenta del o los posibles impactos a nivel institucional del programa MECESUP, en la innovación curricular de pregrado fundamentalmente.

Para lograr lo anterior, se realizó un diagnóstico sobre los avances del currículo basado en competencias en el sistema universitario chileno, estableciéndose la siguiente hipótesis: “No hay suficiente consistencia universitaria entre el diseño curricular y el aseguramiento de la calidad en torno a este proceso.” El desarrollo de este diagnóstico pretende validar la hipótesis planteada y dar a conocer el estado del arte de las instituciones en materia de diseño curricular basado en competencias, considerando la perspectiva de la calidad, la influencia de los proyectos MECESUP y las políticas educativas generales e institucionales.

En primera instancia, el diagnóstico consideró el análisis de los proyectos MECESUP que cumpliendo con los criterios establecidos por el grupo operativo, se encontraban relacionados con las temáticas antes planteadas.

Los criterios para la selección de casos fueron los siguientes**:**

[*] Director del CICES de la Universidad de Santiago de Chile
[**] Investigadoras del CICES de la Universidad de Santiago de Chile

- *Presupuesto significativo del proyecto,(sobre cien millones de pesos).*
- *Componente significativo de cambio curricular, consecuente con el propósito del proyecto, centrado en el cambio curricular y en la modificación del perfil de egreso (o bien propósitos y fines).*
- *Proyecto finalizado o significativamente avanzado con resultados aceptados por el MECESUP.*
- *Información accesible.*
- *Diversidad de disciplinas.*

Tomando en consideración la información recabada, se seleccionaron los siguientes proyectos MECESUP para analizarlos sobre la base de los criterios preestablecidos:

- *Proyecto USA 0107*: "Mejoramiento de la calidad y pertinencia de la formación de ingenieros sobre la base del desarrollo de competencias"
- *Proyecto UTA 0304*: "Espacios de articulación interdisciplinaria: un enfoque sistémico para el desarrollo de competencias del nuevo ingeniero".
- *Proyecto AUS 0402:* "Red interuniversitaria de cobertura nacional para el mejoramiento de la calidad de la formación de pregrado mediante la incorporación institucional del diseño curricular en base a competencias (Rinac)."

Los proyectos antes mencionados fueron analizados en profundidad, considerando que fueron proyectos de los cuales se obtuvo mayores antecedentes al alcance. Para su análisis se elaboró una pauta con los principales tópicos a revisar, la cual se incluye en el anexo 1. Paralelamente, durante el análisis se optó por considerar las experiencias de las distintas universidades pertenecientes al Grupo Operativo coordinado por CINDA, que no necesariamente cumplían con uno o más de los criterios establecidos para el análisis de los casos, pero que sí mostraban algunos resultados importantes retroalimentadores para las conclusiones del presente estudio. En total, en el diagnóstico realizado influyeron los resultados de nueve proyectos MECESUP, los cuales incluían 48 carreras de 19 universidades en total.

Se consideraron también para este estudio, las referencias de la acreditación de carreras dictadas por la CNAP[1], y en particular la definición de perfiles de egreso de las carreras con criterios específicos de evaluación, analizándose 19 carreras en total.

[1] Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado – CNAP (2007). El Modelo Chileno de Acreditación de la Educación Superior, Santiago, Chile.

II. INNOVACIÓN CURRICULAR A TRAVÉS DEL PROGRAMA MECESUP

El Programa MECESUP es una iniciativa del Ministerio de Educación iniciada en 1999 para mejorar la calidad de la oferta educativa. Entre los objetivos de este Programa se destacan el propiciar la equidad del sistema educacional y el perfeccionamiento de las ayudas estudiantiles; promover la formación de recursos humanos de alto nivel, el postgrado y la investigación; fomentar el mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación superior; impulsar el vinculo entre la educación superior y el desarrollo regional y nacional; promover la articulación y coherencia del sistema de educación superior y orientar los objetivos anteriores con los procesos de internacionalización (MECESUP, 2008)[2].

El Programa MECESUP[3] contempla cuatro componentes principales o líneas de acción: (1) el diseño e implementación de un sistema nacional de acreditación, (2) el fortalecimiento de capacidades institucionales para implementar procesos de auto-regulación, (3) el apoyo y fomento al mejoramiento de la formación técnica de nivel superior, (4) el desarrollo de un fondo competitivo para mejorar la calidad, eficiencia, pertinencia e innovación educativa favoreciendo la planificación a mediano plazo y la vinculación con necesidades regionales y nacionales, en un marco de cooperación y sinergia (DIPRES, 2004)[4].

La evolución en las políticas para incentivar el cambio curricular o las innovaciones curriculares, comenzó a partir del año 1999, donde la prioridad se concentraba en las acciones de apoyo a la formación dirigidas a mejorar e innovar en disciplinas, problemáticas o temas relacionados con la aplicación de conocimientos desde una perspectiva interdisciplinaria, mejorar los recursos humanos para la enseñanza-aprendizaje en pregrado y la actividad académica de postgrado e investigación, mejorar la infraestructura física, los recursos de información y de comunicaciones para el apoyo académico, mejorar la calidad y gestión académica del pregrado y lograr la integración y asociación de esfuerzos, tanto al interior de las instituciones

---

2 MECESUP (2008). Sitio web Programa MECESUP. www.mecesup.cl

3 El MECESUP se ha estructurado en cuatro componentes: Aseguramiento de la Calidad, Fortalecimiento Institucional, Fondo Competitivo y Formación Técnica de Nivel Superior.

4 DIPRES (2004). Informe Final de Evaluación: Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación-MECESUP. Santiago de Chile: Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuesto.

como también entre instituciones del país de modo que permitirán aprovechar y potenciar los recursos humanos especializados y materiales disponibles.

En el año 2000, los esfuerzos se centraron en materias subyacentes al cambio curricular, enfocándose fundamentalmente hacia el mejoramiento de la calidad y la capacidad de innovación en la formación de pregrado, mediante la introducción gradual de mecanismos de autorregulación y acreditación.

En los años 2001 y 2002, el llamado a concurso MECESUP convocó explícitamente a mejorar la calidad de los servicios docentes de pregrado provistos a los estudiantes, fortaleciendo e incrementando los recursos humanos especializados de las instituciones, apoyando la *modernización y flexibilización curricular*, estimulando la innovación metodológica y la integración de las nuevas tecnologías de información y modernizando la infraestructura material para una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, durante el año 2001 el programa impulsó acciones para perfeccionar las mallas curriculares, los planes de estudio, estimular la formación de habilidades y competencias genéricas en los estudiantes, entre otros. En el año 2002, en tanto, se dio énfasis al mejoramiento de los programas y a facilitar la inserción, retención y movilidad estudiantil, agregando como objetivo el *Aseguramiento de la Calidad* en la gestión de la docencia y el fortalecimiento del desarrollo académico, el cual estaría dado por becas de postgrado y postdoctorado, además de la contratación de nuevo personal.

En el año 2003, se dio continuidad a los objetivos planteados en los años anteriores, sin embargo, se enfatizó la búsqueda de un cambio curricular basado en competencias, así como también mejorar la pertinencia de los programas de estudio. Se mantuvo el concepto de aseguramiento de la calidad y la eficiencia de los objetivos institucionales y se propuso la búsqueda de soluciones para el sistema de educación superior chileno.

Desde el año 2004, se inicia una segunda fase del programa, denominada MECESUP2, la cual es definida como una etapa de soporte a la transición de la economía actual a otra basada en conocimiento, incrementando la equidad y la efectividad de su sistema de educación terciaria. Los objetivos del MECESUP2 se dirigen a proveer las capacidades necesarias para aumentar la competitividad global del país, sosteniendo el desarrollo económico y social, y asegurando que ningún talento sea desaprovechado por diferencias en oportunidades de aprendizaje.

Durante este año, el énfasis del concurso estuvo orientado a la *renovación curricular basada en competencias*. El programa buscaba la asociatividad entre entidades de educación superior, así como también la articulación horizontal y vertical con la formación técnica. Esta iniciativa se originó con posterioridad a los acuerdos tomados en los tratados de libre comercio, los cuales incidían en los mercados competitivos, obligando a la industria a adaptarse rápidamente para competir al nivel deseado, con nuevas tecnologías y demandas por satisfacer, situación que provocó cambios imprevistos.

En este proceso de inserción en la economía mundial por parte de Chile, la formación de profesionales y técnicos se tornó clave, debido a que serían los protagonistas de este nuevo sistema los que deberían demostrar una formación de calidad e integral en la aplicación de los conocimientos. Esta nueva demanda para la educación superior, generó la inquietud de reformar el sistema de educación terciaria, y transformar la forma de enseñanza a una de tipo más aplicada, concentrada en el desarrollo científico-tecnológico, informático y en el manejo de otros idiomas, así como también en el desarrollo de capacidades de liderazgo, responsabilidad social, entre otros.

Hacia el año 2006, el Programa MECESUP contemplaba entre sus principales objetivos mejorar la dotación de académicos con grado de doctor en las universidades para generar mayores y mejores capacidades nacionales de educación avanzada, investigación, desarrollo e innovación; impulsar y mejorar los programas de doctorado existentes para generar mayor capital humano avanzado; impulsar el desarrollo de áreas disciplinarias deficitarias o con desarrollo insuficiente (Educación, Energía, Biotecnología y otras tecnologías que aporten a la innovación productiva y competitividad internacional del país); impulsar nuevos diseños curriculares en Pedagogía en Inglés, Pedagogías en Educación Media en Matemática y Ciencias e Ingeniería Civil; diseñar planes experimentales de nivelación de competencias básicas para estudiantes desfavorecidos académicamente; mejorar sustancialmente la oferta educacional, el aprendizaje de los estudiantes, los indicadores de eficiencia docente y la empleabilidad de graduados y titulados y mejorar la gestión docente y académica.

Para el concurso del año 2007, se pretendió que los proyectos abordaran acciones conducentes al desarrollo y fortalecimiento de las capacidades y calidad académicas tomando en consideración los resultados de la acreditación institucional y de

programas, preferentemente de docencia, en áreas definidas como prioritarias por la respectiva institución, tales como: renovación curricular centrada en el estudiante; nivelación de competencias básicas para estudiantes desfavorecidos académicamente; innovación académica para una mejor enseñanza y aprendizaje; mejoramiento de capacidades de la gestión institucional en aspectos organizacionales, financieros, operacionales y de seguimiento; establecimiento de mecanismos, sistemas o redes que facilitaran y potenciaran la articulación y movilidad estudiantil y la vinculación de la institución con el medio externo, nacional e internacional;

Recientemente, el proyecto Bicentenario - Kawax denominado **"***Innovaciones Educativas en Programas de Ciencia y Tecnología: Análisis del Impacto de los Programas MECESUP y CNAP"*[5] ha arrojado evidencias relevantes en cuanto a las orientaciones de ambos programas en materia de innovación educativa. Respecto al programa MECESUP en particular, la investigación basó su análisis en las líneas de acción asociadas al Fondo Competitivo, como instancia destinada a promover innovaciones educativas en programas de pregrado. A través de este fondo, el programa MECESUP ha desarrollado acciones de fomento destinadas al mejoramiento de los servicios docentes.[6] Estimaciones iniciales indican que entre 1999 y 2002, el Fondo Competitivo adjudicó alrededor de 225 millones de dólares, en cuatro concursos anuales (MECESUP, 2008)[7]. Durante ese período, los recursos del Fondo Competitivo estuvieron orientados a las siguientes líneas de trabajo:

- Programas de pregrado en áreas prioritarias de las instituciones de educación superior y del país.
- Programas de postgrado con énfasis en programas de doctorado, y programas de maestría con perspectiva de alcanzar niveles de doctorado en el área de las artes, las humanidades, las ciencias sociales y la educación.
- Programas de formación técnica en áreas altamente demandadas por los sectores productivos.

---

5 Canales, A., De los Ríos, D. & Letelier, M. (2008). Proyecto Bicentenario - Kawax: "Innovaciones Educativas en Programas de Ciencia y Tecnología: Análisis del Impacto de los Programas MECESUP y CNAP".

6 El Fondo proporciona recursos en los niveles de formación de pregrado, postgrado y de técnicos de nivel superior.

7 MECESUP 2008. op. Cit. 2

- Mejoramiento de la infraestructura, equipos, y recursos humanos de las instituciones, que sean requeridos en la implementación de los programas citados anteriormente.

El financiamiento otorgado por el Fondo Competitivo se orientó prioritariamente al perfeccionamiento de recursos humanos (becas, visitas de académicos, visitas de corta duración en el extranjero para profesores y estudiantes de doctorado con tesis en ejecución, visitas de post-doctores a Chile), a la adquisición de bienes (equipo de laboratorio y científico, acceso a información y tecnologías, nuevas tecnologías de enseñanza aprendizaje) y obras (modificaciones de espacios y nuevas construcciones). Entre 1999 y 2002 se aprobaron 209 proyectos por un total de $ 76.600 millones de pesos (unos US$ 115 millones aproximadamente).

Abocándose al análisis del programa MECESUP, el proyecto Bicentenario - Kawax se enfocó principalmente a la evaluación de las innovaciones educativas en programas de ciencia y tecnología de la primera fase del Fondo Competitivo, es decir, las innovaciones derivadas de proyectos MECESUP adjudicados vía Fondo Competitivo entre 1999 y 2002 que han sido implementadas a cabalidad por las unidades ejecutoras, para efecto de un análisis más comprensivo. De dicho análisis se desprendió que las innovaciones originadas a partir de dicho programa son diversas y pertenecientes a múltiples ámbitos, dentro de los cuales se destacan cuatro como los más relevantes:

- Procesos de enseñanza-aprendizaje: incluye cambios en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, metodologías de evaluación de aprendizajes y, uso de nuevos recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- Recursos y soporte de aprendizaje: este ámbito involucra cambios o mejoras en las plantas académicas (capacitación, perfeccionamiento, contratación) y de infraestructura o equipamiento (laboratorios, salas de clases, salas de estudio, bibliotecas);
- Gestión curricular del proceso educativo: involucra cambios en las mallas o programas de estudio (incorporación de cursos electivos, creación de salidas intermedias en los programas, definición de perfiles de egreso, definición de estructuras modulares);
- Políticas y gestión académica: este ámbito incluye cambios en las políticas, estructura y gestión académica.

Parte importante de los resultados arrojados por el proyecto Bicentenario - Kawax muestran que las innovaciones generadas por los proyectos MECESUP en conjunto con los procesos de acreditación se concentran mayoritariamente en las dimensiones vinculadas a los recursos y soportes de aprendizaje, gestión curricular y de procesos educativos, y proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con relación a las innovaciones educativas en términos de recursos y soportes de aprendizaje, se puede señalar que estas se han vinculado mayoritariamente con cambios en los siguientes ámbitos: ampliación y/o construcción de nueva infraestructura; remodelación y/o construcción de nuevos laboratorios científicos y computacionales; adquisición de equipamiento para salas, oficinas y bibliotecas; adquisición de equipamiento de laboratorios y salas de computación; adquisición de material educativo; adquisición de software; perfeccionamiento pedagógico (didáctica, software, etc.); perfeccionamiento disciplinario (PhDs, magísteres, diplomados, etc.) y; contratación de docentes. Dentro de estos, los tres cambios educativos más frecuentemente mencionados fueron: la construcción y/o remodelación de laboratorios, el perfeccionamiento académico y, construcción/remodelación de infraestructura.

Respecto a los cambios curriculares generados por estos proyectos, es posible señalar que las innovaciones han estado orientadas a: reorganizar/actualizar mallas curriculares[8]; ampliación de la oferta educativa[9]; flexibilizar las mallas[10]; generación de salidas intermedias en el currículo (bachilleratos, licenciaturas y otros); redefinición de salidas avanzadas dentro del currículo[11]; definición y ajustes de perfiles de egreso y ajustes a la organización de cursos.

Cabe mencionar que los cambios curriculares anteriormente mencionados han estado orientados a alcanzar dos objetivos. Por una parte, a otorgar una mayor pertinencia a la formación disciplinaria a través de la definición de perfiles de egreso y la incorporación de cursos electivos a los planes de estudio. Estos cambios se han realizado con el objetivo de responder a los requerimientos del entorno laboral y profesional de los programas de Ciencia y Tecnología estudiados. Por otra parte, es

8 A través de definición de secuencias, cursos mínimos y pre-requisitos.

9 Como la creación de nuevos cursos, nuevas áreas de especialización profesional y disciplinaria, creación de minors, etcétera.

10 A través de la reducción de cursos obligatorios o mínimos, ampliar el número de cursos electivos.

11 Redefinición de requisitos y reglamentos de titulación, de tesis y exámenes de grado.

posible señalar que estas transformaciones se han realizado con el objetivo de mejorar los índices de eficiencia educativa (mejorar retención y titulación, disminuir índices de deserción) de los programas estudiados.

En lo que respecta a los cambios generados en procesos de enseñanza y aprendizaje, la evidencia cualitativa aportada por el proyecto indica que las principales innovaciones se han relacionado con los siguientes temas: incorporación de nuevo material didáctico al proceso de enseñanza aprendizaje (textos, guías, manuales, CD, etc.); uso de tecnologías de información y comunicación dentro y fuera del aula[12]; incorporación de laboratorios en el proceso de enseñanza aprendizaje; evaluaciones de entrada de los aprendizajes de los alumnos, evaluación y/o seguimiento de logros de aprendizaje intermedios y final de aprendizajes; generación de soportes al proceso de enseñanza[13]; incorporación nuevas formas de aprendizaje[14] y; promoción de mayor vinculación entre el conocimiento teórico-práctico y entre el conocimiento disciplinario y profesional.

Finalmente, en relación a los cambios generados en el ámbito de políticas/estructura y gestión de la innovación educativa, los resultados del proyecto Bicentenario - Kawax indican que las innovaciones realizadas se han vinculado con la creación y/o modificación de la estructura organizacional de las unidades académicas tales como comités, coordinaciones y unidades docentes; la creación y sistematización de mecanismos de vinculación con egresados y empleadores (comités, generación de base de datos, etc.) y; formalización de procedimientos académicos (reglamentos, definición de políticas de carrera académica, formalización de mecanismos evaluación docente, desarrollo de encuestas, etcétera), siendo menos frecuentes como ámbitos de innovación educativa.

Englobando los resultados previamente expuestos a partir del desarrollo del Proyecto Bicentenario – Kawax es posible señalar que las principales innovaciones educativas derivadas de los proyectos MECESUP (y procesos de acreditación), se han relacionado con el mejoramiento de las condiciones y los contextos de aprendizaje, y mejorar la pertinencia de los currículos en relación a los requerimientos disciplinarios del mundo profesional.

---

12 Tecnologías como computadores, plataformas educativas virtuales, pizarras electrónicas, video, etcétera.

13 Como tutorías, cursos remediales, cursos de nivelación

14 Incluidas autoevaluaciones, co-evaluaciones, portafolios, etcétera.

III. ANÁLISIS DE CASOS DE PROYECTOS MECESUP IMPLEMENTADOS EN UNIVERSIDADES CHILENAS

En base a la descripción evolutiva de los objetivos del programa MECESUP, esta sección se abocó al análisis de casos de proyectos MECESUP implementados por distintas universidades chilenas, los cuales, en primera instancia, fueron seleccionados en base a criterios consensuados con el Grupo Operativo coordinado por CINDA para este fin. Sin embargo, en vista de la dificultad en el acceso a información completa respecto a los proyectos, se optó por tomar como estrategia de recolección de datos la experiencia de las propias universidades de dicho Grupo y otras universidades de las cuales se tenía conocimiento cercano de su realidad institucional, tal como se mencionó en la introducción, situación que permitió enriquecer el análisis y diagnóstico de los proyectos relativos a la innovación curricular de pregrado.

El análisis de las experiencias de universidades en torno a la implementación de los proyectos MECESUP y su impacto en los procesos de renovación curricular basada en competencias, permitió obtener una visión más global y crítica de las propias instituciones.

En primer lugar, cabe destacar las fortalezas que son posibles desprender de la implementación de los proyectos MECESUP, las que sin duda han significado una gran oportunidad para el Sistema de Educación Superior chileno de desarrollar iniciativas que apunten a generar nuevas oportunidades de análisis y mejora de los currículos, permitiendo su actualización y mayor pertinencia.

Desde esta perspectiva, el Programa MECESUP no sólo ha sido una contribución relevante en términos del aporte de recursos que plantea a la base para fomentar cambios curriculares en las instituciones de Educación Superior, sino que además esta búsqueda de renovación curricular ha sido determinante en la obtención de diversos niveles de logro con el fin de apuntar hacia el aseguramiento de la calidad de la docencia.

Es así como el impulso al desarrollo de innovaciones curriculares responde a la necesidad de lograr una mayor sintonía de las carreras y programas de pregrado con el medio externo y el sector productivo, haciendo más pertinente la formación de profesionales que el país requiere.

Del mismo modo, se ha fomentado progresivamente el cambio de paradigma desde el actual modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el docente hacia nuevos diseños centrados en el estudiante, donde el énfasis se encuentra en el logro de resultados de aprendizaje y la demostración de competencias expresadas en los perfiles de egreso.

Por otra parte, los perfiles de egreso también han sido foco importante de progreso, puesto que han logrado ser actualizados de acuerdo a las nuevas demandas profesionales emergentes que requiere el medio laboral. La incorporación de innovaciones metodológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje también ha permitido obtener avances en esta dirección.

Otra de las fortalezas que se destacan del programa MECESUP dice relación con la promoción de mayores grados de flexibilidad de los actuales currículos, que permitan a los profesionales egresados tener mayores índices de movilidad, fomentando aprendizajes diversos que los ayuden a adaptarse a las distintas demandas del contexto laboral y social, abriéndoles nuevos espacios y oportunidades de inserción no sólo en el plano nacional sino también internacional.

Así también, se han generado nuevas capacidades institucionales, asociadas a la formación y perfeccionamiento académico, la contratación de nuevo personal académico y a la mejora de la gestión docente, aspectos relevantes que han influido en el nivel de logro de las innovaciones. De igual forma, la mejora en la infraestructura ya sea de salas, laboratorios y otros, ha significado un avance importante en pos del logro de los resultados de aprendizaje.

En consecuencia, se desprende que se ha mejorado gradualmente el proceso de diseño curricular, impactando en algunos casos en otros ámbitos del quehacer institucional como por ejemplo, la generación de proyectos o modelos educativos institucionales posterior a la ejecución de proyectos MECESUP, como una forma de apoyar el desarrollo de la universidad en su conjunto. En otros casos, la generación de proyectos o modelos educativos ha sido producto de los resultados de procesos de acreditación, donde se constató la necesidad de contar con un referente concreto para el desarrollo curricular y docente en general.

No obstante las fortalezas manifestadas, el análisis de los proyectos MECESUP también permitió detectar ciertas falencias en cuanto a los resultados obtenidos en materia de innovación curricular.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, el programa MECESUP actualmente hace uso del concepto de competencias y resultados de aprendizajes para referirse a las capacidades que logran los estudiantes durante su proceso formativo. Los resultados de aprendizaje, en el ámbito educativo, se espera sean expresados de manera tal que puedan ser caracterizados y evaluados tan objetivamente como sea posible. Es necesario dar fe que un niño domina ciertas operaciones aritméticas, que un egresado de Arte domina ciertas técnicas, que un egresado de Acuicultura es capaz de formular proyectos de cultivos acuícolas, etc. Dentro de los resultados de aprendizaje más complejos están las competencias, que tienen alta visibilidad en el ámbito nacional e internacional, y que conllevan aspectos culturales y políticos que dificultan su análisis objetivo.

A partir de lo anterior, una primera debilidad detectada dice relación con la adopción del concepto de competencias, el que ha generado una serie de problemáticas complejas en las instituciones. En primer lugar, al centrar la atención en el concepto de competencia como elemento medular del currículo, las universidades han inadvertido la existencia de distintos tipos de aprendizajes, provocando de esta manera una disminución en la riqueza de aprendizajes contenidos en el Perfil de Egreso. El aprendizaje, como fenómeno, ha sido estudiado desde diversas perspectivas, entre ellas las que aportan la Psicología, Teoría Educativa y Neurociencia[15] las cuales han sido claves en el reconocimiento y validación de varios tipos de aprendizaje, estudiados como muchos fenómenos dinámicos, en especial los procesos asociados, medios empleados y resultados. Estos no son los únicos tópicos investigados, pero ellos tienen particular relevancia en la labor educativa a todo nivel.

El análisis refleja claramente que aunque el enfoque de formación por competencias ha sido adoptado rápida y ampliamente dentro del sistema de Educación Superior chileno, el proceso de cambio hacia un curriculum basado en competencias, al ser inducido desde diferentes fuentes externas (Proyecto Tuning, MECESUP y Sistemas de Acreditación), ha significado que se plantee como una respuesta forzada por

[15] Bermeosolo, J. (2007). Cómo Aprenden los Seres Humanos: Mecanismos Psicológicos del Aprendizaje, Ediciones Universidad Católica de Chile.

presiones externas más que por un proceso de reflexión interna de las instituciones de Educación Superior, lo que ha llevado a la existencia y verificación de una gran diversidad de enfoques utilizados por las universidades para llevar a cabo el rediseño curricular. Esta diversidad, incluso al interior de una misma institución y carrera es sostenida además por el proceso de consulta llevado a cabo para efectos del proyecto, con el fin de conocer el estado de implementación del enfoque de competencias en las universidades participantes.

Lo anterior estaría dando cuenta de que probablemente no ha existido suficiente discusión al interior de las instituciones sobre este enfoque, lo que se expresa en una falta de uniformidad en los conceptos involucrados para concebir un curriculum basado en competencias, aun cuando se constató una clara intención por adoptar este tipo de currículo, declarándose incluso en los planes de desarrollo de las universidades.

Lo anterior también es respaldado por la disparidad encontrada en el grado de adopción del curriculum basado en competencias en las distintas instituciones, ya que se observó desde la existencia de universidades que han implantado este enfoque como una decisión a nivel institucional hasta aquellas que han adoptado la posición de no comprometerse con la formación por competencias.

La diversidad de enfoques utilizados por las universidades para llevar a cabo el diseño curricular podría responder en gran medida a que las orientaciones entregadas por el programa MECESUP a las instituciones de Educación Superior respecto a cómo implementarlo, han sido demasiado generales a lo largo de su desarrollo, careciendo de pautas más concretas o explícitas. Lo anterior ha generado un amplio espectro de posibilidades de acción en materia curricular que han quedado a cargo de las propias universidades, las cuales se ven en la necesidad de adaptar dichos lineamientos generales a su propio quehacer institucional, diversificando las transformaciones curriculares al interior de sus carreras y programas de estudios. De esta forma, las instituciones generalmente convocan a expertos internacionales o nacionales que aportan sus propios modelos curriculares y sus propios procedimientos de acción en cuanto a la formación por competencias, generando finalmente mayor dispersión entre los resultados de los proyectos y la realidad institucional.

Del análisis efectuado sobre cómo son concebidos en las universidades los proyectos MECESUP enfocados a la renovación curricular, se desprende que estas no logran conceptualizar ni implementar dichos proyectos desde una perspectiva global, que integre las orientaciones de cada institución. Esto trae como consecuencia la existencia de escasa concordancia entre los resultados de las innovaciones curriculares derivados de los proyectos y lo que las instituciones esperan de dichos resultados. Un ejemplo claro de lo anterior es que en reiteradas ocasiones se ha encontrado que existe para una misma carrera un perfil de egreso derivado del proyecto MECESUP ejecutado y un perfil de egreso originado de procesos de elaboración propios de la carrera. Esto es un indicador que las iniciativas de proyectos se llevan a cabo de manera parcial, lo que se logra verificar en los resultados finales de los proyectos realizados.

Respecto a las declaraciones contenidas en los perfiles de egreso de los casos de proyectos MECESUP analizados, en varios de estos se observó una sobrevaloración de las capacidades y atributos declarados para el profesional que egresa. Desde la perspectiva del Aseguramiento de la Calidad, en el sentido de dar cumplimiento a los propósitos y fines declarados por una entidad, se verificó en algunos casos si los planes de estudios asociados a dichos perfiles lograban efectivamente dar el respaldo necesario a estos, mediante las actividades incorporadas en los programas de estudio. Al respecto se encontró evidencia relativamente insuficiente sobre el logro de los resultados de aprendizaje comprometidos en los perfiles de egreso.

Por otra parte, considerando la influencia de los criterios de la CNAP[16] en la acreditación de carreras, del análisis realizado en torno a los perfiles de egreso de carreras y programas definidos por esta entidad, se logra apreciar una inconsistencia en cuanto a lo que se entiende por perfil de egreso y perfil profesional, ya que se utilizan indistintamente ambos términos para referirse a las capacidades y atributos del profesional que egresa, situación que genera un aumento en la heterogeneidad de las definiciones. Asimismo, se observaron inconsistencias en los componentes de los perfiles de egreso, sobre todo al utilizar el concepto de competencias: competencias mínimas y generales (Agronomía); competencias específicas y generales (Enfermería y, Obstetricia y Puericultura, Química y Farmacia); área de competencias de índole general, aquellas vinculadas al desempeño profesional, y de carácter complementario (Odontología); y competencias de tipo profesionales,

[16] Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado – CNAP (2007). El Modelo Chileno de Acreditación de la Educación Superior, Santiago, Chile.

asistenciales, investigación, educación, gestión y liderazgo (Tecnólogo Médico). Así también, se declaran otros componentes tales como: conocimiento, habilidades y competencias, y “conocimiento, habilidades y competencias, y actitudes”.

Por otra parte, el desafío que plantea la transformación curricular en base a competencias en todos sus niveles, implica, entre otros: capacitación de académicos, gestión docente adecuada, recursos materiales y físicos asociados a nueva infraestructura, implementación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, etc., lo que ha significado que muchas de las universidades que han adscrito este enfoque se replanteen, puesto que el curriculum basado en competencias demanda transformaciones importantes al interior de las instituciones, constatando las dificultades y la gran movilización de recursos que deben desplegar para producir un cambio a nivel institucional. No basta con hacer un cambio en términos conceptuales, sino un cambio a todo nivel.

Es así como dichas experiencias permitieron afirmar que las transformaciones dirigidas hacia un diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad es un camino donde aún quedan muchos tópicos por abordar y mejorar, principalmente en lo que respecta a la resolución de dificultades en cuanto al diseño e implementación, en la contratación de recursos humanos para la gestión docente y para la preparación metodológica que involucra una transformación de esta índole, entre otros tópicos relevantes.

A lo anterior se suma la necesidad de enfatizar el desarrollo de experiencias piloto al interior de las universidades, de manera tal que los cambios sean de modo progresivo, disminuyendo posibles obstáculos en su implantación a nivel institucional. Dichas experiencias requieren de una adecuada socialización entre la comunidad universitaria y deben estar apoyadas por aquellas unidades o centros especializados que cuenten con la experticia necesaria para apoyar técnicamente estas iniciativas.

Recogiendo las evidencias aquí presentadas, se demuestra como una prioridad que las universidades actúen con una perspectiva global para llevar a cabo transformaciones curriculares que apunten a la innovación, de tal manera que los resultados de estas iniciativas sean realmente efectivos. Desde el punto de vista del aseguramiento de la calidad, esto implica no sólo el desarrollo de políticas y reglamentos para las carreras y programas, sino también la definición de orientaciones más concretas que sean una verdadera guía, esto es, establecer

formatos institucionales para el diseño curricular, definir requisitos para la elaboración de perfiles de egreso y el plan de estudios, formatos para el diseño de unidades de enseñanza-aprendizaje, etc., de tal manera que exista una alineación y consistencia con los planes de desarrollo estratégico, modelos educativos y otros referentes institucionales.

Asimismo, se concluye que las universidades a nivel nacional no presentan un ordenamiento sistémico en torno al diseño curricular que se encuentre apoyado en el concepto de aseguramiento de la calidad. En este sentido, falta instalar una cultura de aseguramiento de la calidad de los procesos docentes, ya que aún cuando existen proyectos o modelos educativos incipientes, estos no son suficientemente orientadores en cuanto a cómo diseñar e implementar currículos. En general, cada universidad adopta el enfoque curricular que más se acerca o acomoda a su realidad institucional, ya sea en base a competencias u otro modelo, por lo que no presentan un procedimiento sistemático para realizar el diseño curricular en base a formatos coherentes con la realidad institucional y las orientaciones derivadas del medio externo, de manera que los currículos logren consistencia tanto a nivel macro como micro-curricular.

Finalmente, es posible decir que el análisis realizado en este estudio logra validar la hipótesis establecida y que dice relación con que, en general, las universidades no han logrado diseñar sus currículos de manera pertinente, acorde a las metodologías de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes que propugna cada institución, lo que da cuenta de la enorme heterogeneidad del actual escenario universitario. Esto es ampliamente respaldado por las universidades chilenas participantes en el Grupo Operativo coordinado por CINDA, las cuales coinciden en que existe una desorganización en materia de diseño curricular en las respectivas instituciones que integran, obteniéndose también una validación a nivel grupal de la hipótesis planteada en este estudio.

IV. REFERENCIAS

- Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. Handbook: Cognitive Domain, David Mc Kay.

- Gagné, R. M., y Briggs, L. J. (1976). La Planificación de la Enseñanza, Trillas.

- Sternberg, R. J., y Ben-Zeev. (2001). Complex Cognition: The Psychology of Human Thought, Oxford University Press.

- Sternberg, R.J. (2008). The Balance Theory of Wisdom, The Jossey-Bass Reader on the Brain and Learning, John Wiley & Sons.

ANEXO 1

Pauta de análisis de los proyectos MECESUP seleccionados para la fase de diagnóstico sobre los avances del currículo basado en competencias en el sistema universitario chileno.

La presente pauta se ha elaborado como forma de complementar los criterios enviados a las respectivas universidades encargadas de los proyectos MECESUP seleccionados para realizar el diagnóstico correspondiente.

A continuación se presenta el listado de aspectos a considerar para realizar el análisis correspondiente sobre la situación de cada proyecto seleccionado:

1. Presentación del proyecto

1.1. Nombre del proyecto, monto, año de término, institución.
1.2. Objetivos del proyecto.
1.3. Resultados del proyecto.

2. Diagnóstico del proyecto. (Para cada punto, es necesario realizar una comparación de lo que había anterior y posterior al desarrollo del proyecto elegido.)

2.1. Perfil de egreso resultante

2.1.1. Determinar cuál es la definición operacional de competencias que se utilizó.
2.1.2. Determinar en qué aspectos cambió el perfil de egreso con respecto al existente anteriormente.
2.1.3. Determinar cuál fue la política institucional para el formato utilizado. (Por ejemplo si había Modelo Educativo Institucional u otros tipos de reglamentos o resoluciones)

2.2. Plan de Estudios

2.2.1. Cambios generados en el plan de estudios.
2.2.2. Distribución de los cursos o módulos.
2.2.3. Sistema de créditos utilizado.
2.2.4. Formato para el diseño de programas de cursos o módulos.

2.3 Requisitos institucionales o reglamentarios que la institución utiliza para la aprobación de cambios curriculares:

2.3.1 Recursos humanos y/o académicos
2.3.2 Recursos financieros y/o materiales

DIAGNÓSTICO SOBRE LOS AVANCES DEL CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS A NIVEL DE INSTITUCIONES Y PROGRAMAS

Trabajo Grupal[*]

Si bien este documento es producto de un trabajo grupal las responsabilidades de las autorías específicas en las siguientes:

- Introducción: Nancy Ampuero, Luis Loncomilla, José Sánchez, Roberto Saelzer.
- Opinión de los directivos: Nancy Ampuero, Luis Loncomilla, José Sánchez, Roberto Saelzer.
- Opinión de los académicos: Gladys Jiménez, Gloria Cáceres, Emilio Silva.
- Opinión de los estudiantes: Mario Báez, Mario Cazenave, Carlos Perez, Mireya Abarca.
- Conclusión: Nancy Ampuero, Luis Loncomilla, José Sánchez, Roberto Saelzer.

I. INTRODUCCIÓN

Para realizar un diagnóstico respecto a la introducción y puesta en marcha del nuevo enfoque curricular basado en competencias en las doce Instituciones de Educación Superior pertenecientes al Grupo Operativo coordinado por CINDA[1], que participan

[*] Mireya Abarca, Académica de la Universidad de Antofagasta, Chile; Nancy Ampuero, Profesional Oficina de Autoevaluación Institucional de la Universidad Austral de Chile; Marío Baez, Director Departamento de Educación de la Universidad de Tarapacá; Gloria Cáceres, Unidad de Mejoramiento de la Calidad de la Docencia Universitaria de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Mario Cazenave, Académico de la Universidad de Tarapacá; Gladys Jiménez, Directora de la Dirección Desarrollo Curricular y Formativo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Luis Loncomilla, Jefe Oficina de Autoevaluación Institucional de la Universidad Austral de Chile; Carlos Perez, Académico de la Universidad de Antofagasta; Roberto Saelzer, Subdirector de Docencia y José Sánchez, Director de Docencia Universidad de Concepción – Chile; Emilio Silva, Oficina Técnica Vicerrectoría de Asuntos Docentes y Estudiantiles de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

[1] Las instituciones que respondieron los cuestionarios son: Universidad de Tarapacá; Universidad de Antofagasta, Universidad de La Serena; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Universidad de Santiago; Universidad de Talca; Universidad de Concepción; Universidad de La Frontera; Universidad de Los Lagos; Universidad Austral de Chile; Universidad de Magallanes y académicos invitados de la Universidad del Bio Bio

en el Proyecto FDI 2008 sobre “Diseño Curricular por Competencias y Aseguramiento de la Calidad” se recopilaron antecedentes desde informantes claves (directivos, académicos y estudiantes) que son los principales protagonistas de estos cambios.

El diseño para la recopilación de antecedentes contempló la elaboración de tres instrumentos de recolección de información dirigidas a estos informantes cuyos ejemplares se adjuntan como anexos, a partir de una matriz que permitiera levantar el diagnóstico desde determinadas dimensiones e indicadores para identificar el o los informantes claves en cada uno de los aspectos sobre los que se deseaba conocer. La matriz consideró aspectos referidos a la institucionalidad donde se explora respecto al modelo educativo y al plan de desarrollo estratégico institucional, al currículo y a los mecanismos de aseguramiento de la calidad; a la gestión académica administrativa en que se revisan temas normativos, de procesos y procedimientos asociados como consideraciones institucionales para el diseño e implementación de los Currículos Basado en Competencia (CBC) y finalmente se presentan algunos resultados que dan cuenta del estado actual del CBC en las instituciones.

La aplicación de estos instrumentos consideró en principio, la consulta a un directivo institucional (12 en total), a cinco académicos y diez estudiantes de dos carreras seleccionadas por cada universidad (120 académicos y 240 estudiantes) de acuerdo al avance curricular en base a competencias.

La muestra finalmente quedó compuesta por doce directivos (Vicerrectores o Directores de Docencia), sesenta y un académicos correspondientes a dieciséis carreras de nueve instituciones y de ochenta y ocho estudiantes correspondientes a diez carreras de seis instituciones. Las diferencias que se producen entre encuestas programadas y recibidas para el caso de estudiantes y académicos responden a la heterogeneidad del estado de desarrollo de los CBC en las distintas instituciones participantes.

Como parte de la metodología se acordó no identificar a las instituciones para mantener la confidencialidad de los datos entregados. Para ello se utilizan números asignados al azar para presentar la información de las universidades.

Disponer de esta información constituye, sin lugar a dudas, una base de conocimiento muy importante para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones y conducir los procesos académicos al interior de las universidades

II. OPINIÓN DE LOS DIRECTIVOS SOBRE LOS AVANCES DEL CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS A NIVEL DE INSTITUCIONES Y PROGRAMAS[2]

De los directivos consultados en las 12 universidades, 11 de ellos señalan que en su institución se están realizando procesos de innovación Curricular Basado en Competencias (CBC) y uno de ellos en particular, señala que su Universidad "*ha tomado la decisión de un enfoque orientado al desarrollo de competencias y no un currículo basado en competencias*".

2.1. INSTITUCIONALIDAD DEL MODELO CBC

Se consultó a los directivos sobre la existencia de mecanismos y estructuras de apoyo institucional para el desarrollo de procesos de renovación curricular basado en competencias. Los resultados en las 12 universidades consultadas respecto a existencia ( ) o no existencia ( ) se presentan en el Cuadro 1.

Cuadro 1.
Existencia de mecanismos para el
desarrollo de proceso de renovación curricular en CBC.

Universidad	Orientaciones generales	Instancia de gestión y control	Procedimientos para el desarrollo de Planes y Programas	Mecanismos de Aseguramiento calidad
U1				
U2				
U3				
U4				
U5				
U6				

[2] Esta parte del documento es responsabilidad de Nancy Ampuero A., Luis Loncomilla I., José Sánchez H. y Roberto Saelzer F.

U7				
U8				
U9				
U10				
U11				
U12				
Porcentaje	92%	75%	75%	92%

Un total de 11 directivos (92%) señalaron que existen “orientaciones generales” en su institución, reconociendo éstas a través de una o varias de las siguientes orientaciones: Modelo o Proyecto educativo institucional (7 instituciones); Plan Estratégico o Plan de Desarrollo institucional (3 instituciones); y otros lineamientos, procedimientos, o estructuras para la presentación de un proyecto curricular en CBC (4 instituciones).

Respecto de la existencia de instancias de gestión y control de los procesos de renovación curricular basados en competencias, 9 de los 12 directivos (75%) afirman contar con ellas en sus instituciones. En 7 de ellas se reconoce que esta labor es desarrollada fundamentalmente en la Vicerrectoría de Docencia a través de la Dirección de Docencia responsable del Pregrado o de la Unidad a cargo de los procesos de innovación de la docencia; una de ellas identifica como instancia de gestión y control al equipo y las comisiones de proyectos MECESUP; en otra institución que actualmente tiene carreras sólo en etapa de diseño de CBC, el directivo indica que hay una Comisión Institucional y señala que está en estudio la creación de una estructura de Gestión de Calidad; por último en 3 de ellas los directivos señalan que existen Consejos o Comisiones que aprueban o monitorean los proyectos de innovación curricular en carreras de pregrado.

De las tres universidades, cuyos directivos señalan no contar con instancias de gestión y control, una de ellas tiene carreras sólo en etapa de diseño en CBC a través de proyectos MECESUP y por lo tanto el control hasta ahora lo ejercen los encargados de los proyectos.

En relación a la existencia de procedimientos para el desarrollo de planes y programas de un CBC, los directivos de nueve de las doce instituciones consultadas afirman contar con ellos (75%). De estas instituciones, en 7 se apoya el proceso de levantamiento de perfil de egreso; en cinco hay apoyo para el diseño de la malla

curricular y en 3 universidades cuentan con procedimientos para el diseño de los programas de estudio.

En una de estas 9 instituciones se apoya la presentación de proyectos a fuentes concursables externas para la implementación de un nuevo plan de estudio, otra sólo cuenta con lineamientos generales respecto a número de horas pedagógicas directas y flexibilidad de las mallas; una considera, además, el sistema de créditos transferibles (ECTS); una institución considera las orientaciones dadas a través del modelo educativo y proyectos MECESUP vinculados a la renovación curricular y otra institución dispone de un "*Manual de Diseño y Revisión Curricular*", recalcando que no se centra exclusivamente en el desarrollo por competencias.

Respecto a la existencia de mecanismos de aseguramiento de la calidad para los procesos de renovación curricular, 11 de los 12 directivos (92%) afirman contar en sus instituciones con ellos. Estos mecanismos operan a nivel central, normalmente en Vicerrectorías o Direcciones de Docencia (10 instituciones), las que se apoyan normalmente con Comités o Comisiones que revisan los Proyectos de Innovación Curricular en sus distintas etapas.

Un directivo señala como mecanismo de aseguramiento de la calidad la aplicación de instrumentos de consulta a académicos y estudiantes, para realizar mejoras a partir de los resultados. Otro directivo agrega los "procesos de acreditación" como mecanismo de aseguramiento de la calidad.

Sólo 2 directivos (16,7%) manifiestan capacitar y/o retroalimentar a sus académicos en relación a innovación en CBC.

2.2. ESTADO DE AVANCE DEL CBC EN LAS INSTITUCIONES

De acuerdo a la información proporcionada por los directivos consultados, se observa una dispersión y heterogeneidad respecto del avance en los procesos de innovación curricular en CBC en las 11 instituciones que se encuentran realizando estos procesos.

Cuadro 2.
Situación Carreras de Pregrado Ingreso 2008 vía PSU
respecto del Currículo Basado en Formación por Competencias (CBC).

Universidad	Nº Carreras Ingreso PSU	En etapa de Diseño		En etapa de Implementación		Total Carreras con CBC	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
U1	86	26	30,2%	3	3,5%	29	33,7%
U2	25	0	0,0%	8	32,0%	8	32,0%
U3	21	5	23,8%	1	4,8%	6	28,6%
U4	42	5	11,9%	25	59,5%	30	71,4%
U5	35	5	14,3%	0	0,0%	5	14,3%
U7	63	32	50,8%	0	0,0%	32	50,8%
U8	86	3	3,5%	35	40,7%	38	44,2%
U9	40	6	15,0%	0	0,0%	6	15,0%
U10	20	1	5,0%	19	95,0%	20	100,0%
U11	63	1	1,6%	2	3,2%	3	4,8%
U12	31	18	58,1%	3	9,7%	21	67,7%
TOTALES	512	102	19,9%	96	18,8%	198	38,7%

En el Cuadro 2, se puede observar que de las 11 universidades, hay 4 que tienen más del 50% de sus carreras desarrollando CBC ya sea en etapa de diseño o implementación y las demás presentan avances en un porcentaje menor.

De las 11 instituciones que trabajan en CBC, 10 de ellas (90,9%) tienen carreras a nivel de diseño en CBC, existiendo de 1 a 32 carreras en esta etapa, mientras que en 10 de las instituciones (72,7%) existen carreras en etapa de implementación con un nivel de avance de entre un año a cuatro años.

De acuerdo a lo señalado por los directivos consultados, una institución presenta el 95% de sus carreras en etapa de implementación de CBC, le sigue otra institución con el 59,5% de sus carreras, otra con el 40,7% y otra con el 32%. Las restantes presentan no más del 10% de sus carreras en esta etapa.

En el Cuadro 3 se presentan los distintos niveles de avance de las 96 carreras en las instituciones que los directivos consultados señalan tener carreras en etapa de implementación del CBC.

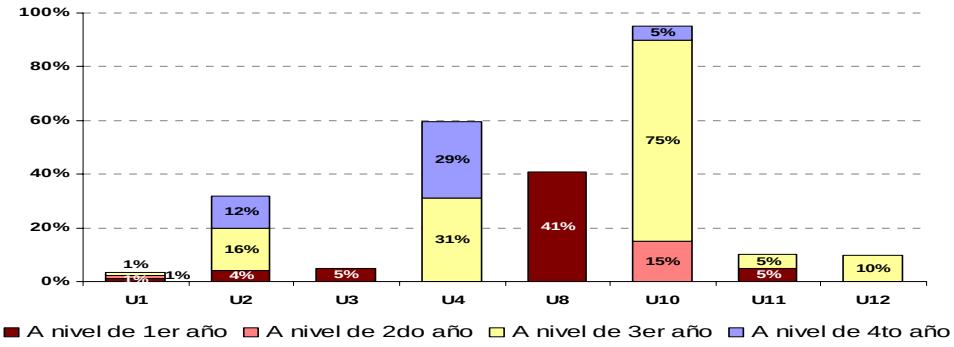
Cuadro 3.
Avance Carreras de Pregrado Ingreso 2008 vía PSU en etapa de implementación del Currículo Basado en Formación por Competencias (CBC).

Universidad	Nº Carreras Ingreso PSU	Carreras en implementación CBC		Nº Carreras en implementación CBC a nivel de			
		Nº	%	1er año	2do año	3er año	4to año
U1	86	3	3,5%	1	1	1	
U2	25	8	32,0%	1		4	3
U3	21	1	4,8%	1			
U4	42	25	59,5%			13	12
U8	86	35	40,7%	35			
U10	20	19	95,0%		3	15	1
U11	63	2	3,2%	1		1	
U12	31	3	9,7%			1	
TOTALES	374	96	25,7%	39	4	37	16

Observando el Cuadro 3, se deduce que no existe el incremento esperado en el tiempo de implementación de CBC; más bien llama la atención la caída en el número de carreras implementadas lo cual no concuerda con las políticas declaradas institucionalmente y nacionalmente respecto del CBC. La variabilidad en la incorporación a la fase de implementación de un mayor número de carreras estaría dando cuenta de la complejidad asociada al CBC y a una posible dependencia de ésta con variables externas a la institución, como por ejemplo los apoyos del programa MECESUP.

Otra manera de mostrar la dispersión en la implementación de carreras en CBC en las instituciones es a través del gráfico 1, donde se aprecia que sólo 3 instituciones tienen carreras con estudiantes a nivel de cuarto año formados con CBC; 6 instituciones presentan carreras a nivel de tercer año de formación; sólo 2 instituciones tienen carreras a nivel de segundo año y finalmente 5 instituciones presentan carreras en etapa de implementación a nivel de primer año.

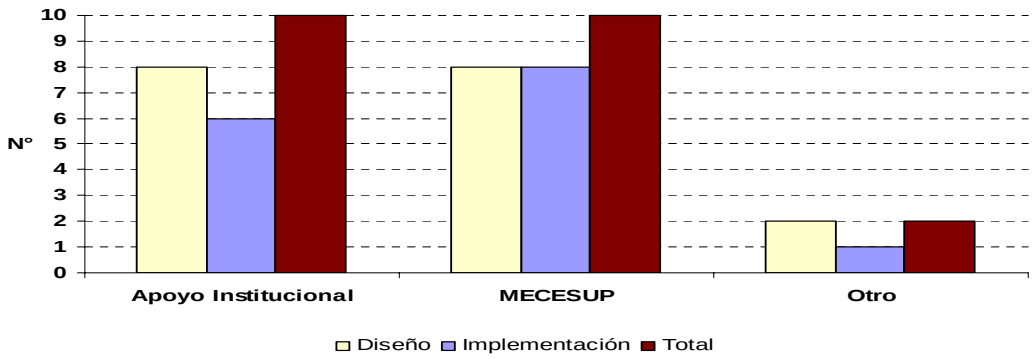
Gráfico 1.
Avance en Carreras de Pregrado en etapa de implementación del Currículo Basado en Formación por Competencias (CBC).



2.3. APOYOS PARA LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN CBC

En relación a los apoyos recibidos para desarrollar CBC, de la información aportada por los directivos consultados se ha podido observar que la mayoría de las universidades recibieron aportes MECESUP (10 de 11 universidades); un número similar contó con apoyo institucional, siendo muy probable que la mayoría corresponda a recursos financieros que las instituciones aportan al proyecto MECESUP de acuerdo a las exigencia que este fondo concursable tiene. Un número menor de instituciones (2) contó con otro tipo de apoyos. En el gráfico 2 se muestra el número de instituciones de acuerdo a los apoyos recibidos para innovación curricular en CBC.

Gráfico 2.
Número de Instituciones según apoyos recibidos para desarrollar innovación curricular en CBC.



El Cuadro siguiente entrega un detalle de los apoyos recibidos en relación a las carreras que están desarrollando procesos de innovación curricular hacia CBC:

Cuadro 4.
Número de carreras según apoyos recibidos para desarrollar innovación curricular en CBC.

Apoyos	Respecto de las 102 Carreras en etapa de Diseño CBC		Respecto de las 96 Carreras en etapa de Implementación CBC		Respecto de las 198 Total de Carreras con CBC	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Institucional	53	52,0%	51	53,1%	104	52,5%
MECESUP	69	67,6%	76	79,2%	145	73,2%
Otro	2	2,0%	1	1,0%	3	1,5%

Nota: Algunas carreras contaron con más de un apoyo

Del Cuadro 4 se puede inferir que la mayor parte de las carreras ha contado con apoyo de Proyectos MECESUP (73,2%). De estas carreras el 25,8% cuenta también con apoyo institucional, que como se señaló anteriormente, es probable que corresponda a la contraparte institucional aportada en los Proyectos MECESUP. Sólo el 26,8% de las carreras ha desarrollado innovación curricular en CBC con apoyos institucionales u otros, es decir, sin financiamiento del programa MECESUP.

2.4. EL CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS APLICADO A UNA CARRERA

Se solicitó a los directivos considerar una carrera en particular de su institución, que aplique CBC para referirse a los procedimientos utilizados para desarrollar el diseño curricular, su implementación y los mecanismos de evaluación. Además debían expresar logros y dificultades, ventajas y desventajas del nuevo currículo. Las respuestas entregadas dan cuenta de una diversidad de caminos para el diseño de un CBC.

2.4.1. Diseño Curricular

Perfil de Egreso

Para su elaboración se identifican las siguientes estrategias:

Un primer grupo (4 instituciones) señalan una metodología similar, que abarca una revisión del estado del arte de la disciplina tanto a nivel nacional como internacional, la revisión del proyecto Tunning para Latinoamérica y Tunning Europeo, consulta de opinión a través de encuestas, entrevistas, talleres, grupos de reunión con empleadores, egresados, profesionales activos, académicos y autoridades de la institución.

Otro grupo (5 instituciones) trabajó con expertos externos, organizando seminarios y asistencia técnica, consultando a empleadores, egresados, académicos y estudiantes por medio de talleres, Focus Groups o encuestas. Entre estas universidades, una de ellas consideró además los lineamientos del Plan Estratégico Institucional y el Plan Estratégico de su Unidad, y con todos estos elementos realizó un análisis interno de las competencias requeridas en el perfil de egreso y finalmente lo validaron con expertos.

Planes y Programas

Los directivos de nueve instituciones de las once que aplican CBC señalan directa o indirectamente que contaron con apoyos, fundamentalmente Proyectos MECESUP, y otros como FDI y TUNNING. Definido el perfil de egreso se inició el diseño del nuevo Plan de Estudios en CBC, que en el caso de las instituciones con apoyo de Proyectos, contó con asistencia técnica durante el proceso. Se consideró el Sistema de Créditos Transferibles (SCT), la validación del nuevo currículo incluyendo su viabilidad financiera, para finalmente someterlo a la aprobación de los cuerpos colegiados pertinentes, contando como resultado de ello con un Decreto o Resolución que lo formalizó, para luego iniciar su implementación. Sólo dos directivos mencionan además el perfeccionamiento académico.

2.4.2. Implementación

Formalización

En este aspecto se evidencia nuevamente una diversidad de estrategias, así 4 directivos señalan la gestión previa de un documento formal (Decreto o resolución) que aprobó el nuevo currículo y otros 3 señalaron que implicó una reestructuración a nivel de Unidades y la creación de otras con objeto de entregar los apoyos requeridos y hacer monitoreo y seguimiento a los procesos de innovación curricular.

Estrategias de socialización

La estrategia de socialización más citada por los directivos fue la de involucrar a todos los académicos de la carrera (7 instituciones); informar a los estudiantes sobre las modificaciones que se estaban llevando a cabo (3 instituciones); realizar seminarios, conferencias, cursos respecto del CBC (4 instituciones) llegando incluso en el caso de una institución a impartir un Diplomado en Formación por Competencias a sus Académicos.

2.4.3. Evaluación

Ventajas y logros

Para los directivos consultados, las ventajas y logros más reiterados se refieren a que los estudiantes serán profesionales mejor preparados para las exigencias del actual mercado laboral (5). Se señalan además:

- *Formación centrada en el aprendizaje*
- *Que el estudiante maneje su aprendizaje y desarrollen habilidades nuevas.*
- *Se pone más énfasis en el saber hacer, comparado con el currículo anterior, lo que conlleva a una mayor actividad de prácticos de laboratorio, en planta piloto, presentaciones orales de los estudiantes sobre diversos temas, entre otras.*
- *Se destacan más los aspectos valóricos como la responsabilidad y el comportamiento ético de la profesión.*
- *Comparabilidad y compatibilidad de la formación con carreras a nivel nacional e internacional. Permite un movilidad más ágil no sólo a través de los módulos internos sino y sobre todo la movilidad entre distintas instituciones.*
- *Mayor flexibilidad e integración de las diferentes disciplinas en torno a un mismo objeto de aprendizaje.*
- *Incorporación de procesos evaluativos formativos con registro de desempeños, conocimientos y productos.*
- *Transparencia del desarrollo de los perfiles a lo largo de la carrera. Resultados de aprendizaje esperados conocidos por todos los involucrados en el proceso de formación.*
- *La definición del perfil es respaldada por estudios de mercado y participación de varias instancias de los profesores*
- *Se ha logrado comprometerse institucionalmente con la transformación curricular y su calidad; Impactar paulatinamente la gestión y la cultura de la institución,*

desarrollando un proceso de aprendizaje institucional; avanzar en la incorporación del Sistema de Créditos Transferibles – Chile (SCT-Chile); Modificar la orgánica de la institución, mediante la creación y puesta en marcha de una unidad que lidera la transformación curricular.

- *Mayor diálogo académico entre los docentes que conforman un mismo módulo, y a su vez, la conformación de un equipo de trabajo.*
- *Transformación de la formación y cambios en el tratamiento y construcción de conocimiento de la especialidad.*

Desventajas y dificultades del Currículo Basado en Competencias

Los directivos al ser consultados se refieren más bien a dificultades u obstáculos no identificando desventajas. Las dificultades que se reconocen son:

- *Requerimientos de cambios importantes para los académicos, con mucha capacitación y maduración.*
- *Resistencia del cuerpo académico y las restricciones de tipo económico que conlleva este nuevo currículo.*
- *Reorganización conceptual del sistema educativo, que requiere de recursos que no siempre están disponibles*
- *Necesidad de más recursos económicos para los procesos que involucran el saber hacer (laboratorios, elaboración de productos, salidas a terreno).*
- *Falta de comprensión de parte de los estudiantes recién ingresados respecto a que este currículo implica un mayor compromiso de ellos con su proceso de aprendizaje, una mayor búsqueda de información y de preparación de informes.*
- *Distancia con los referentes institucionales otorgados para el proceso de rediseño curricular, debido a que su creación se inició anticipadamente en el marco de un Proyecto MECESUP en Red. Es decir, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los procedimientos referidos a rediseño curricular de carreras se elaboraron posteriormente.*
- *Traspaso "administrativo" del modelo anterior al nuevo.*
- *Implementación del plan de seguimiento.*
- *Tiempos de aplicación - cargas horarias - tropiezos administrativos - desconocimiento del proyecto a todo nivel*
- *Preocupación de cómo el docente formador de este futuro profesional, acoge la formación por competencias, en el sentido de que está claro que se le debe acompañar en esta nueva manera de entender la docencia.*

- *Habilitación metodológica y evaluativa para todos los docentes implicados en la transformación; implementar suficientes tecnologías de apoyo al aprendizaje para la adquisición de competencias en todas las áreas involucradas; gestionar integralmente la calidad, de modo de evaluar permanente y sistemáticamente - en una lógica de optimización continua*
- *Tensiones generadas por aspectos de índole administrativa y también académica (cambio de paradigma).*

2.4.4. Facilitadores del Proceso

Como facilitadores del proceso de diseño del CBC se señalan: "*las asesorías técnicas de proyectos MECESUP"; "el creditaje transferible que ha asumido su diseño"; "el liderazgo del Director de la carrera"; "el acompañamiento y asesoramiento de una unidad central"; "la convocatoria en red de instituciones. La comunicación con los pares frente a un mismo problema"; y "la asesoría curricular prevista y desarrollada por la Unidad de Innovación y Diseño Curricular de la Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo"*.

Entre los facilitadores del proceso de implementación del CBC se señalan: el liderazgo ejercido por instancias claves tales como el *Director del Departamento o por el Jefe de Carrera; y la disponibilidad actitudinal, de cada uno de los involucrados para hacer posible la implementación (Sistema Curricular, Sistema de Registro Académico, entre otros).*

III. OPINIÓN DE LOS ACADÉMICOS SOBRE LOS AVANCES DEL CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS A NIVEL DE INSTITUCIONES Y PROGRAMAS[3]

3.1. INSTITUCIONALIDAD DEL MODELO DE CBC

El primer objetivo del estudio dice relación con la institucionalidad que puede reconocerse del modelo curricular basado en competencias (CBC); en este sentido, para los (61) académicos de las (9) universidades que participan de esta consulta,

[3] Esta parte del documento es responsabilidad de Gladys Jiménez, Gloria Cáceres y Emilio Silva.

hay una opinión mayoritaria (81,9%) en reconocer que, en el Modelo Formativo de su institución, hay una intencionalidad explicita referida a la formación por competencias. Tan solo en una de estas nueve universidades, los académicos reconocen no evidenciarlo. Estos mismos académicos visualizan que tal reconocimiento esta refrendado en el Plan de Desarrollo Estratégico de sus universidades, situación que conlleva a pensar que, el modelo de Currículo basado en Competencias (CBC), sería la propuesta formativa imperante en el conjunto de las Universidades consideradas en este sondeo de opinión.

Este representativo reconocimiento, en opinión de los académicos encuestados, estaría dando cuenta de una voluntad y decisión política asumida por los gobiernos universitarios, que otorga a la formación de CBC un marco curricular claro y orientador en los procesos formativos y, al mismo tiempo, visibiliza condiciones a nivel institucional que determinan consideraciones de diseño e implementación expresadas en decisiones, en políticas, en dotación de recursos y en el reconocimiento explícito de objetivos estratégicos y condiciones de formación que orientan los esfuerzos de cada académico como de las distintas escuelas o unidades participantes.

Es opinión de los académicos que esta opción reconocida por sus universidades orienta el proceso formativo de los estudiantes así como el desarrollo de una docencia situada, que se vincula con el medio y que dinamiza las experiencias de aprendizaje en el aula, posibilitando con ello que los egresados evidencien, posteriormente, competencias acordes a las esperadas para los profesionales en ejercicio. Hay en este sentido, una opinión significativamente mayoritaria (88,5%) en cuanto a las ventajas de este modelo como propuesta formativa en sus universidades. Tan sólo dos (3,2%) de los académicos señalaron que este modelo en nada facilita el proceso formativo de sus estudiantes. En opinión del 50,8% de los académicos encuestados existen, sin embargo, elementos obstaculizadores que dificultan la implementación del CBC y para ellos las situaciones vinculadas a estos obstáculos dicen relación con los siguientes ámbitos:

- De gestión, monitoreo y seguimiento citado 17 veces
- De capacitación de profesores citado 14 veces
- De recursos financieros citado 10 veces
- De recursos de infraestructura (espacios) y de equipamiento citado 7 veces
- De recursos humanos de apoyo a la docencia citado 5 veces

En este marco, el interés de los autores fue centrarse en las propuestas curriculares específicas en las que participan los académicos informantes. Así, pudo evidenciarse que para un 93,4% de ellos las competencias consideradas en el perfil de egreso de las carreras en las que realizan docencia son plenamente conocidas, llegando incluso un 73,7% de ellos a señalar que les cupo algún grado de participación en su planteamiento y elaboración.

De forma coherente con la mayoritaria participación en el levantamiento del perfil de egreso, un 73,7% de los académicos señala haber sido protagonista en el diseño del plan de estudios correspondiente y, al mismo tiempo, para un 80,3% de ellos, el plan de estudios elaborado da cuenta del perfil propuesto. De igual modo, para un 85,2% de los académicos, los programas de las asignaturas o módulos dan cuenta o contribuyen al logro de algunas de las competencias señaladas en el perfil de egreso. Si bien se trata de un porcentaje significativamente alto, llama la atención que este indicador no fuese mayor e incluso idealmente 100%. La falta de visualización de cómo su asignatura o módulo contribuye al logro de ese perfil para ese 14,8% de los académicos encuestados pensamos responde quizás, al desconocimiento mismo del perfil o, a legítimas dudas derivadas del hecho que algunas asignaturas o módulos aun no se implementan y por ello los encuestados optan por omitir opinión al respecto.

3.2. MECANISMOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Interesante de relevar es, a juicio de los autores, conocer en este conjunto de instituciones que perciben avances en la adopción del modelo de CBC, si en las instituciones hay instalados mecanismos de aseguramiento de la calidad que permitan ir dando cuenta de cómo evoluciona el diseño, de cómo se avanza en la implementación y qué evaluación hay de este nuevo modelo formativo. Para ello se buscó conocer, respecto de determinadas materias, cuál es el nivel de conocimiento que se tiene de éstas y cómo, en opinión de los encuestados, inciden respecto de logros, dificultades o elementos que facilitan u obstaculizan su desarrollo.

Las opiniones de los académicos dan cuenta de los siguientes resultados y son los que se muestran en el Cuadro 5.

Cuadro 5.
Existencia de mecanismos de aseguramiento y apreciación de sus impactos.

	Existencia			Alcances - Impacto	
	Si	No	Sin respuesta		
Proceso Inductivo a la Docencia Universitaria	28 45.9%	23 37.7%	10 16.3%	32.1% 67.8%	efectivos y válidos insuficientes, irrelevantes
Desarrollo Competencias Iniciales en los Estudiantes	27 44.2%	16 26.2%	18 29.5%	91.3% 8.7%	enfocada a competencias genéricas o transversales enfocadas a competencias disciplinarias específicas
Incidencia en el Desempeño Docente	47 77.0%	2 3.2%	12 19.6%	78.7% 21.2%	incidencia positiva sin incidencia
Incidencia en el Aprendizaje de sus Estudiantes	42 68.8%	0 0%	19 31.1%	64.2% 33.3% 2.3%	incidencia positiva sin incidencia significativa o distintiva incidencia negativa

Una primera indagación avanzó en conocer la opinión de los académicos en cuanto a saber si en sus instituciones hay un proceso de inducción a la docencia universitaria, acción que provea de elementos y condiciones de desempeño docente que habilite para trabajar en la lógica de CBC. Las respuestas informadas señalan que el 45,9% de los académicos conoce de iniciativas al respecto y para otro 37,7% de académicos no hay trabajo en esta línea. No responden esta pregunta el 16,3% de los encuestados. De entre quienes reconocen la existencia de estos procesos, un 67,8% señala que estos esfuerzos son insuficientes y poco relevados por la propia institución, lo que se evidencia en afirmaciones tales como *"…una charla de un par de horas…", "…se convoca voluntariamente…", "…no se cuenta con recursos suficientes…", "…esfuerzos aislados, puntuales irrelevantes…", "…creo que no corresponde si no se les exige también a los más veteranos…"*, o bien se señala que

este proceso inductivo se orienta sólo a aspectos organizativos generales de la Universidad.

Una segunda línea explorada buscó conocer respecto de iniciativas institucionales que avancen en el desarrollo de competencias iniciales de sus estudiantes y los resultados evidenciados por las encuestas dan cuenta que para un 44.2% de los académicos hay iniciativas en desarrollo, para otro 26.2% no las hay y, finalmente, el 29,5% de los académicos opta por no responder esta pregunta lo que puede dar cuenta de desconocimiento y/o dudas respecto de estas iniciativas.

Al profundizar respecto de cuál es la orientación de estas iniciativas, la mayoría de los académicos (91,3%) expresa que éstas se orientan al desarrollo de competencias transversales, fundamentales o genéricas académicas; y para una minoría (8,7%) de académicos éstas se enfocan en competencias básicas en el quehacer propio de su disciplina.

Respecto del impacto de estos programas resulta interesante señalar que para sólo el 47,5% de los académicos estos programas han incidido favorablemente en los estudiantes, apuntando a mejoras en las capacidades comunicativas de éstos, en la organización y capacidad de trabajo autónomo, como en la nivelación en algunas materias. Para un 52,5% de académicos aún no hay opinión respecto del impacto de estos programas situación manifestada por no ser capaces de señalar aspectos favorables o por reconocer que están en procesos de evaluación

Resulta interesante observar que la única dificultad advertida por tres académicos (4,9%) es el grado de conocimiento o información de parte de los propios estudiantes de cuáles son las competencias iniciales que se espera ellos tengan.

Una tercera línea de trabajo buscó explorar respecto de la percepción de los académicos en cuanto a conocer su opinión si el modelo de CBC ha incidido en su desempeño docente. Los resultados dan cuenta que para el 77,0% de ellos el modelo de CBC ha impactado en su desempeño docente y tan solo para el 3,2% se expresa que ha sido desfavorable. El 19.6% de los académicos no tiene opinión al respecto, quizás por encontrarse aún en etapas de diseño. Entre quienes expresan reconocer algún grado de incidencia, el 78,7% señala que ha existido un impacto favorable y para el 21,2% restante su desempeño docente no se ha visto influenciado por el modelo de CBC.

Una cuarta línea indagatoria buscó conocer respecto de la percepción de los académicos en cuanto conocer su opinión si el modelo de CBC ha incidido en el aprendizaje de los estudiantes y los resultados dan cuenta que para el 68,8% de ellos hay incidencia y un 31,1% de los académicos no señaló opinión al respecto, seguramente producto de la no implementación de sus CBC. Entre quienes reconocen incidencia, para un 64,2% de ellos la incidencia del modelo de CBC ha sido favorable para su aprendizaje, para un 33,3% no hay una incidencia mayor o significativa y para tan solo un académico, el modelo CBC ha sido desfavorable para el aprendizaje de sus estudiantes

3.3. GESTIÓN DEL MODELO DE CBC

Como se señalara anteriormente, más del 80% de los académicos reconoce el CBC en el marco del proyecto formativo institucional y como modelo planteado en el Plan de Desarrollo Estratégico de sus universidades. Asimismo, casi el 90% de ellos lo reconoce como positivo y favorable para su quehacer académico. En este contexto, un tercer propósito de la indagación fue conocer de parte de los académicos encuestados cuál es su opinión respecto de condiciones de gestión académico administrativas asociadas a los CBC y a explorar en el grado de satisfacción que tienen respecto de determinadas condiciones institucionales que pueden estar incidiendo en el diseño, implementación y evaluación de los CBC. Los resultados obtenidos de parte de los informantes dan cuenta de lo siguiente en cada caso

Cuando se explora con la intención de saber si los cuerpos normativos generales de la Universidad reconocen y dan espacio a este modelo formativo, se encuentra que para tan sólo el 27,8% de los encuestados esto es así y, para un 37,7% de ellos, las actuales normas no se condicen con el modelo de CBC. Un 32,7% opta por no pronunciarse al respecto.

Es interesante observar, entonces, que si bien para los académicos el tema de la voluntad política institucional y la ratificación personal de compromiso con un modelo de enseñanza que se hace responsable del aprendizaje de sus estudiantes es visto como una importante mejora en la calidad de la formación, tiene en este aspecto un problema no menor, puesto que la percepción mayoritaria da cuenta de problemas u obstáculos que dificultan la gestión académica y la práctica pedagógica, esto es cuando llega la hora de traducir el modelo en acciones concretas, en “espacios”, en “tiempos”, en “formas y modalidades de trabajo académico administrativo”, puesto

que los procedimientos y los reglamentos específicos dan respuesta a un modelo formativo tradicional que responde a requerimientos administrativos y adémicos ya superados. Comentarios tales como *"…no hay normativa clara respecto a la formación por competencias…", "…hay problemas prácticos, si el profesor quiere dividir su curso en módulos distintos al período lectivo no puede…", "… las actas deben cerrarse en un mismo plazo y para todos…", " …la universidad lleva todo con procedimientos y normas que más bien demoran y entorpecen una adecuada realización de las mayores actividades y funciones que tiene que desarrollar el alumno…", "…falta preparar alguna reglamentación para el nuevo sistema docente… desde la asistencia a clases a la evaluación docente…", "…los mecanismos deben modificarse para permitir el CBC: control curricular, cambio de planes, convalidaciones, cambio de carreras, y como eso no esta implementado, no facilita la formación por competencias…", "… ni siquiera esta adecuado al sistema informático para llevar las evaluaciones, menos los reglamentos, se esta improvisando…"* relevan por ejemplo esta delicada situación.

Ahora, al explorar en el conocimiento si la opción de CBC generó condiciones de re-organización académico-administrativa en las unidades o departamentos, los resultados de la encuesta de opinión dan cuenta de los siguientes resultados.

Cuadro 6.
Reorganización académico-administrativa de las Unidades o Departamentos y grado de satisfacción respecto de ella.

Si	:	13	21.3%
No	:	33	54.0%
N/R	:	15	24.5%

Grado de Satisfacción		
Satisfecho	Parcialmente Satisfecho	Insatisfecho
0%	100%	0%

Esto indica que para la mayoría de los encuestados (54%) ello no implicó cambios en la orgánica interna vigente, para el 21,3% en cambio sí evidenció cambios y finalmente el 24,5% no se expresa al respecto.

En lo concerniente al grado de satisfacción derivada de esta posible re-organización académico-administrativa de las Unidades o departamentos como consecuencias del diseño e implementación del CBC, entre quienes si se han visto afectos a esta

situación, el 100% de ellos expresa estar parcialmente satisfecho con esos cambios organizativos.

Respecto de alcances que planteen condiciones de apoyo a través de gestores curriculares para el diseño de CBC, los resultados son los siguientes:

Cuadro 7.
Apoyo de gestores curriculares para el diseño CBC y grado de satisfacción respecto de éste.

Si	:	37	60.6%
No	:	14	22.9%
N/R	:	10	16.3%

Grado de Satisfacción			
Satisfecho	Parcialmente Satisfecho	Insatisfecho	Sin Opinión
32.4%	48.6%	10.8%	8.1%

Lo anterior da cuenta que para la mayoría, esto es para el 60,6% se señala que sí la institución se contó con este recurso humano calificado, para el 22,9% en cambio no se contó con ellos y finalmente el 16,3% no se expresa al respecto.

En cuanto al grado de satisfacción derivado del apoyo recibido de parte de Gestores Curriculares para el Diseño de CBC, el 32,4% reconoce estar satisfecho con ese apoyo, el 48,6% señala estar parcialmente satisfecho, para el 10,8% este apoyo fue insuficiente y un 8,1% optó por omitir su opinión.

Respecto de condiciones de apoyo a través de gestores curriculares para la implementación del CBC, las opiniones informan lo siguiente:

Cuadro 8.
Apoyo de gestores curriculares para la implementación del diseño CBC y grado de satisfacción respecto de éste.

Si	:	27	44.2%
No	:	18	29.5%
N/R	:	16	26.2%

Grado de Satisfacción		
Satisfecho	Parcialmente Satisfecho	Insatisfecho
29.6%	51.8%	18.5%

En este caso mayoritariamente el 44,2% señala que la institución si contó con este recurso, para el 29,5% en cambio no se contó con ellos y finalmente el 26,2% no se expresa al respecto.

En esta misma línea el grado de satisfacción del apoyo de estos gestores curriculares para la etapa de Implementación, la opinión mayoritaria (51,8%) da cuenta de estar parcialmente satisfecho, el 29,6% se expresa satisfecho y para el 18,5% la opinión es de insatisfacción.

Respecto de las condiciones de apoyo a través de capacitación y formación docente para el diseño de CBC, las opiniones informan de lo siguiente:

Cuadro 9.
Capacitación y formación docente para el diseño CBC y grado de satisfacción al respecto.

Si	:	41	67.2%
No	:	12	19.6%
N/R	:	8	13.1%

Grado de Satisfacción		
Satisfecho	Parcialmente Satisfecho	Insatisfecho
31.7%	60.9%	7.3%

Los resultados evidenciados dan cuenta de que mayoritariamente el 67,2% señala que sí la institución les brindó esta capacitación y formación, para el 19,6% en cambio no se contó con ello y finalmente el 13,1% no se expresa al respecto.

En cuanto al grado de satisfacción derivado del apoyo en Capacitación y Formación Docente para el Diseño del CBC, la opinión mayoritaria (60,9%) de quienes la recibieron señalan estar parcialmente satisfechos de ésta. El 31,7% señala estar satisfecho con ese apoyo y para el 7,3% este apoyo resultó insatisfactorio.

Respecto de los apoyos a través de la capacitación y formación docente para la implementación del CBC, las opiniones de los académicos encuestados señalan:

Cuadro 10.
Capacitación y formación docente para la implementación CBC y grado de satisfacción respecto de éste.

Si	:	31	50.8%
No	:	13	21.3%
N/R	:	17	27.8%

Grado de Satisfacción		
Satisfecho	Parcialmente Satisfecho	Insatisfecho
25.8%	64.5%	9.6%

En este caso mayoritariamente el 50,8% señala que la institución si les brindó esta formación y apoyo, para el 21,3% en cambio no se contó con ello y finalmente el 27,8% no se expresa al respecto.

En cuanto al grado de satisfacción derivado del apoyo en la capacitación y formación docente para la Implementación del CBC, la opinión mayoritaria (64,5%) también corresponde a quienes expresaron quedar parcialmente satisfechos con este apoyo. El 25,8% señaló estar satisfecho y para el 9,6% éste fue insatisfactorio. Respecto de las demandas de recursos financieros asociados a los CBC, las opiniones de los académicos dan cuenta de los siguientes resultados.

Cuadro 11.
Provisión de recursos financieros y grado de satisfacción respecto de ellos.

Si	:	16	26.4%
No	:	26	42.6%
N/R	:	19	31.1%

Grado de Satisfacción		
Satisfecho	Parcialmente Satisfecho	Insatisfecho
43.7%	50.0%	6.2%

En este caso la opinión que prima con el 42,6% señala que no se ha contado con éstos y sólo para el 26,4% si se ha dispuesto de ellos. Un 31,1% de los encuestados no se pronuncia al respecto.

En cuanto al grado de satisfacción derivado del apoyo en recursos financieros entre quienes si reconocen haber contado con ellos se observa que para el 43,7% éstos

fueron suficientes, para el 50% resultó estar parcialmente satisfechos con ellos y para el 6,2% fueron insuficientes

De manera análoga con la anterior, pero esta vez en lo relativo a la provisión de recursos de equipamiento docente requerido para un CBC, la opinión de los encuestados fue la siguiente:

Cuadro 12.
Provisión de recursos de equipamiento docente y grado de satisfacción respecto de los mismos.

Si	:	20	32.7%
No	:	25	40.9%
N/R	:	16	26.2%

Grado de Satisfacción		
Satisfecho	Parcialmente Satisfecho	Insatisfecho
35%	60%	5%

Lo anterior informa que la opinión que prima con un 40,9% señala no haber contado con lo requerido para sus demandas, en cambio un 32,7% da cuenta de haber dispuesto de ellos y para el 26,2% no hubo opinión al respecto.

En lo relativo al grado de satisfacción con la disponibilidad de recursos de equipamiento docente, para un 35% resultan suficientes y por lo tanto se sienten satisfechos con ellos, para un 60% resultan parciales y por ende están parcialmente satisfechos y para un 5% los recursos de equipamiento son insuficientes

Finalmente respecto de las condiciones institucionales de infraestructura requerida por el CBC, la opinión de los encuestados fue la siguiente:

Cuadro 13.
Condiciones y disponibilidad de infraestructura y grado de satisfacción respecto de ella.

Si	:	23	37.7%
No	:	21	34.4%
N/R	:	17	27.8%

Grado de Satisfacción		
Satisfecho	Parcialmente Satisfecho	Insatisfecho
39.1%	52.1%	8.6%

En este caso la opinión preponderante con el 37,7% señala que existen las condiciones requeridas, sin embargo para una cantidad muy similar (34,4%) éstas resultan insatisfactorias y, finalmente, el 27,8% opta por omitir opinión al respecto.

En cuanto al grado de satisfacción derivado de las condiciones de infraestructura, tan solo el 39,1% señala estar satisfecho con ésta, el 52,1%, señala estar parcialmente satisfecho con ella y para el 8,6% los recursos de infraestructura resultan insatisfactorios.

3.4. PRINCIPALES FACILITADORES, DIFICULTADES Y OBSTÁCULOS DEL CAMBIO CURRICULAR AL CBC

Se buscó también indagar sobre aquellos elementos que a juicio de los académicos se constituyen en logros, dificultades o facilitadores principales, de los procesos de diseño, implementación y evaluación del CBC.

En relación a aquellos elementos que actúan como facilitadores en los procesos de diseño, implementación y evaluación del CBC aparece una clara tendencia a reconocer que el facilitador principal de éstos está dado por cuestiones asociadas a la disposición o voluntad de los académicos, pues es recurrente citas como *"…el compromiso de muchos profesores…"; "… la buena voluntad de los profesores…"*

Del mismo modo este aspecto es reconocido como un facilitador importante: "El trabajo en equipo logrado con los otros docentes"; "Los equipos de trabajo fueron facilitadores en el desarrollo del proyecto".

3.4.1. Trabajo y Compromiso de los Académicos

Llama la atención la alta concentración de opiniones de los académicos que se refiere a aspectos relacionados con la voluntad, disposición y formación del cuerpo académico en orden a actuar como facilitador o dificultando los procesos de diseño, implementación y evaluación del CBC. Asociado a ello aparece una tendencia a reconocer como logro principal de éstos procesos, los acuerdos logrados entre académicos y la conformación de equipos de trabajo. Así, aparecen señalados como logros *"Una unión de los profesores que participaron en el diseño de este"; "Ha sido una instancia de diálogo entre los profesores de diversas asignaturas que ha permitido volver a coordinar actividades y pensar como una asignatura sirve a otra".*

Al mismo tiempo que el diálogo y los acuerdos alcanzados se consideran un logro, la no existencia de éstos o la necesidad de los mismos durante el proceso, se pueden constituir en fuente de dificultad, lo que es posible de inferir asociado a opiniones que señalan como dificultad: "*Llegar a acuerdos en algunos puntos de la construcción del currículum" "Consensuar las competencias de los perfiles profesionales y de egreso"*

Del mismo modo cuando no hay voluntad o involucramiento por parte de los profesores ello aparece señalado como una dificultad por parte de los académicos: "*Que cada profesor se involucre en el proceso y asuma la responsabilidad de los aprendizajes de los estudiantes" "Falta de compromiso docente al cambio e implementación de nuevas metodologías.", "La falta de equipos permanentes de docentes comprometidos con el proceso."*

Un aspecto interesante resulta ser, la tendencia a señalar la definición de ciertos componentes curriculares como el logro principal del proceso de diseño del CBC, lo que se refleja en opiniones como: *"Haber desarrollado, formulado un perfil de egreso por competencias"; Definición de competencias genéricas y específicas. Modernización del curriculum"; Construcción de la malla curricular"*

Lo anterior, que es un producto esperable respecto de los procesos de diseño, tal vez aparezca con connotación de logro dada la importancia asignada por los académicos al propio esfuerzo y voluntad para sacar adelante la tarea.

Lo señalado parece fortalecer la idea de la importancia, de los docentes como agentes fundamentales del CBC.

3.4.2. Trabajo y Tiempo Requerido

Por otra parte, y asociado a lo anterior el factor de disponibilidad de tiempo aparece como gravitante en el CBC, por un lado se asocia a la necesidad de contar con tiempos adicionales y de alta demanda para participar en el proceso de diseño y por otra, por lo que implica realizar la docencia en el CBC, donde el tiempo requerido es altamente superior al que demanda la docencia en el marco del currículo tradicional. Lo mencionado pareciera gravitar fuertemente en las posibilidades de los docentes y en como es connotado este factor como dificultad asociada a la mantención de la misma carga académica asignada, lo que no se correspondería con los requerimientos del CBC, que se evidencia en opiniones como: *"Déficit de profesores*

para la cantidad de tareas que se deben realizar asociadas al diseño del CBC"; "…apliqué "aprendizaje basado en problemas, pero debía estar corrigiendo los trabajos de cada grupo cada semana, enviarles la tarea siguiente, estar pendiente del avance de cada grupo. Demasiado trabajo para una persona que además debe hacer investigación, clases, laboratorios de docencia, dirigir tesis, etc"; Falta de tiempo, por tener otras actividades académicas imposibles de delegar"

Así, cuando en las unidades académicas se destinan tiempos y recursos especiales para este proceso, desde el punto de vista de los académicos, ello se constituye como uno de los facilitadores principales: "*La escuela designó y pagó un profesor que hiciera cabeza en el proceso".*

3.4.3. Condiciones y Cambio Cultural

De acuerdo a la opinión de los académicos el CBC requiere de cambios no solo organizativos y de perfeccionamiento en docencia universitaria, sino también que se produzcan ciertos cambios en el profesorado, que los académicos refieren como cambio cultural. Así, aparece como dificultad: "*El cambio "cultural" que se debe realizar en los agentes formadores por estar habituados a sistemas de formación basado en contenidos y en metodologías basada en exposiciones en lugar de realizaciones"*

A la vez que, se sitúa como facilitador la existencia de asesores que apoyen los procesos de significación necesarios para el cambio: *la necesidad de motivar el significado del proceso en los diversos agentes involucrados en su instalación con expertos que apoyen el trabajo de preparación en sus diferentes fases*

Asimismo se entiende como logro el cambio que se produce respecto de cómo se entiende la docencia "*Repensar la forma de hacer docencia, lo que no es fácil*"

Si se considera este eje referido a los académicos, otro aspecto central lo ocupa el perfeccionamiento referido tanto a contar con formación pedagógica y lo que se refiere específicamente a la enseñanza aprendizaje y evaluación de competencias. Los cuales se consideran importantes en las diferentes etapas que involucra la instalación de este cambio curricular.

Considerando lo planteado en párrafos precedentes, pareciera que el cambio curricular al CBC instala en los académicos una preocupación especial por la docencia, abierta a procesos de cuestionamiento y evidencia la necesidad, a nivel de enseñanza superior, de contar con formación no sólo en la disciplina que se enseña, sino también respecto de cómo hacer docencia.

3.4.4. Recursos

Otro elemento que aparece como facilitador de los procesos relacionados con el CBC es la existencia de asesoría, la que en algunos casos es claramente aportada desde la organización central de la universidad: "*Hemos tenido apoyo de la Unidad Central, lo que nos ha permitido contar con asesores"*

También los asesores pueden en algunos casos constituirse en dificultad, cuando estos aparecen con poco conocimiento respecto de aquellos temas en que los académicos esperan ser asesorados: *"Desorientación inicial al momento de comenzar a trabajar sobre el tema (tanto de quienes trabajamos en ello como de parte de quienes asesoran)", "Ni siquiera los consultores/asesores sabían de que se trataba esto."*

Asimismo, pareciera que dado los aspectos de innovación, nuevos conocimientos y perspectiva diferente que plantea el CBC, la asesoría no es sólo requerida en aspectos referidos al diseño del curriculum, y que ésta debe tener un carácter sistemático. De ello da cuenta el que se señale como dificultad el "*No tener asesoría para implementar la docencia con las nuevas metodologías por competencias"* o *"Falta de asesoría especializada y sistemática en metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación de competencias"*

Otro aspecto a señalar, se relaciona con el componente recursos, que aparece señalado como factor de dificultad por los académicos especialmente en el proceso de implementación; donde se apunta a la infraestructura necesaria para trabajar en el marco del CBC: *"Falta de salas de clases e infraestructura para los nuevos requerimientos".*

En este mismo ámbito los recursos financieros, aparecen con una doble connotación; así, la existencia de los Proyectos MECESUP u otra fuente de financiamiento son valorados como facilitadores en relación a procesos de diseño e implementación De

otra parte, su ausencia o escasez es connotada como dificultad, especialmente en la etapa de implementación: "*Ausencia total de recursos. Todo se gastó en la fase anterior (viajes, asesores, etc.) "*

Asimismo, la envergadura de los cambios requeridos por el CBC y los recursos que ello involucra puede constituirse también en fuente de incertidumbre: *"A medida que se avanza en el diseño del currículo hemos tomado conciencia de que para llegar a una aplicación óptima se requieren recursos con los que no contamos y no sabemos si dispondremos de ellos, lo que genera incertidumbre".*

3.4.5. Otros Actores

Cabe señalar, el valor asignado por algunos académicos a los cuerpos directivos de las unidades académicas como facilitadores principales en los procesos de cambio curricular al CBC.

Por último, algunos académicos hacen alusión a los estudiantes en relación a cómo éstos inciden en los procesos de desarrollo del CBC. En este sentido las características de los estudiantes son vistas como un impulso para gestar procesos de cambio y connotadas como facilitador "*La necesidad de efectuar cambios, por las características de los alumnos";* asimismo, la motivación de los estudiantes o sus niveles de aprendizaje aparecen en algunos casos como dificultades en el proceso de implementación del CBC "Escasa motivación de los alumnos", "Nivel de los alumnos frente a las exigencias". En este ámbito también se reconoce la participación de los estudiantes como un facilitador en términos de retroalimentar el proceso en marcha *"Las opiniones, comentarios y sugerencias de estudiantes que han experimentado el proceso."*

3.4.6. Opiniones y sugerencias desde los académicos

Un último propósito de esta consulta fue consultar a los académicos respecto de qué sugerencias harían a directivos y a académicos de otras unidades académicas que decidan incorporarse a procesos de rediseño conducentes a CBC. En las respuestas y sugerencias emergen como aspectos centrales a considerar los siguientes:

- Trabajo en equipo y compromiso de todos y cada uno de los académicos respecto a participar en las diferentes actividades y acciones que involucra generar e instalar el cambio al CBC.

- Claridad en cuanto a voluntad política tanto a nivel de la unidad académica como del nivel central de la universidad que, por una parte genere las condiciones necesarias para su desarrollo y, por otra, sea concordante con el CBC. Ello involucra, entre otros, cambios en la normativa, destinación de recursos, alineamiento institucional respecto de las políticas educativas.

- Perfeccionamiento de los académicos en metodologías de enseñanza y evaluación, como en lo que refiere a CBC. Todo ello acompañado tanto de un reconocimiento a la docencia como de un apoyo sistemático a la misma a través de políticas y condiciones institucionales. Se señala aquí el reconocimiento de la carrera docente y el contar con unidades o centros de apoyo a la docencia.

- Apoyo sistemático de asesorías durante todo el proceso, aspecto relevante para el adecuado diseño como para desarrollar los cambios necesarios que implica el CBC.

- Consideración de recursos en términos de dimensionar lo efectivamente requerido así como la disponibilidad de éstos tanto para los procesos de diseño como de implementación. Relevante consideración alude al recurso “tiempos”, tema no menor para garantizar que estas iniciativas puedan desarrollarse.

- Vinculación con el medio, dada la pertinencia esperada entre la formación por competencias y los requerimientos de la sociedad y el mercado laboral con los profesionales a formar. En este sentido, se releva la vinculación con empleadores y egresados.

- Gestión del proceso de cambio, en que dada la envergadura de los cambios y las diferentes dimensiones en ello involucradas, se recomienda que el tránsito al CBC sea en la idea de un modelo mixto o híbrido, donde puedan inicialmente convivir las formas tradicionales con el modelo curricular de CBC, teniendo éste una integración gradual. Del mismo modo, se planea la importancia de iniciar los procesos de implementación de los nuevos currículos con estudiantes que recién

ingresan a la carrera, de manera de disminuir las resistencias que estos puedan tener respecto de esta nueva perspectiva de formación.

- Así como es importante disminuir las resistencias por parte de los estudiantes, también se plantea la importancia de realizar un cambio de paradigma en los académicos respecto de la enseñanza y el aprendizaje, así como construir sentidos colectivos respecto de la formación. Todo lo anterior hace necesario el desarrollo de procesos de sensibilización y también de reflexión conjunta por parte de los académicos, tanto respecto del CBC como de los proyectos formativos.

- Finalmente, incorporación de un monitoreo y evaluación en las diferentes etapas del proceso, desde el diseño hasta la implementación, a efecto de retroalimentar el proceso y generar pertinentes y oportunas mejoras. En este sentido un elemento importante a ser considerado es la opinión de los estudiantes.

IV. OPINION DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL AVANCE DEL CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS A NIVEL DE INSTITUCIONES Y PROGRAMAS*

La opinión de los estudiantes respecto a la organización del currículo basado en competencias (CBC) se analizó en base a cinco indicadores: 1. Conocimiento de la existencia del CBC; 2. Conocimiento de las competencias de egreso; 3. Participación de los estudiantes en el CBC; 4. Nivel de satisfacción con el nuevo currículo y 5. Facilidades y dificultades observadas.

La encuesta a estudiantes se aplicó en seis instituciones de educación superior que han implementado un currículo basado en competencias. Los datos fueron aportados por ochenta y ocho estudiantes pertenecientes a 10 carreras.

* Esta parte del documento es responsabilidad de Mario Báez, Mario Cazenave, Carlos Perez y Mireya Abarca.

4.1. CONOCIMIENTO DE LA EXISTENCIA DEL CBC

Los resultados del conocimiento del CBC por parte de los estudiantes se presentan en el Cuadro 14.

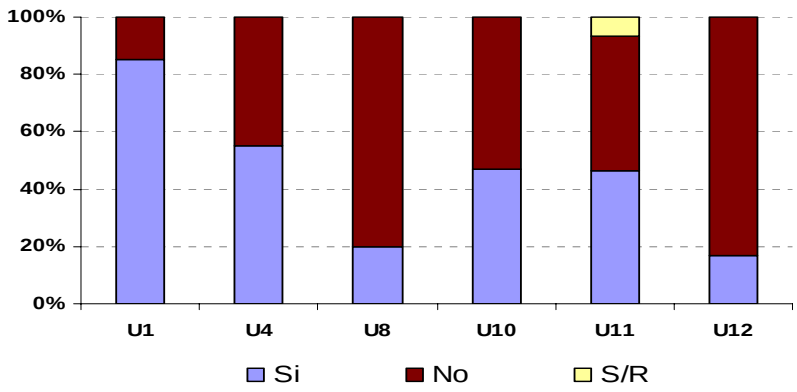
Cuadro 14.
Conocimiento de los estudiantes respecto del CBC.

Respuesta	U1	U4	U8	U10	U11	U12	Totales	%
Si	17	11	2	8	7	1	46	52
No	3	9	8	9	7	5	41	47
Sin respuesta	0	0	0	0	1	0	1	1
Totales	20	20	10	17	15	6	88	100

Los datos obtenidos y analizados indican que el 52% de los estudiantes reconocen la existencia del currículo basado en competencias en su carrera. Sin embargo, hay una dispersión significativa cuando se analiza por institución participante.

La diversidad en el grado de conocimiento respecto del CBC se puede observar en el gráfico 3.

Gráfico 3.
Conocimiento de los estudiantes respecto del CBC.



4.2. CONOCIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DE EGRESO

Una segunda línea de trabajo fue saber el conocimiento que los estudiantes tienen de las competencias de egreso en sus carreras. Estos resultados se presentan en el Cuadro 15.

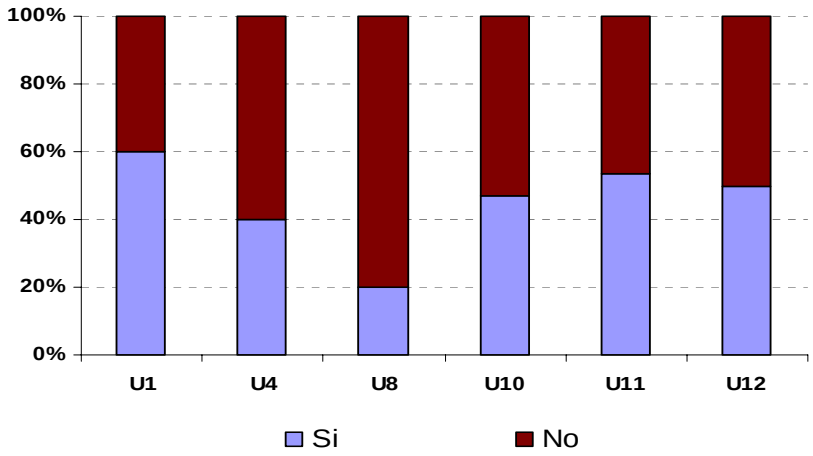
Cuadro 15.
Conocimiento de las competencias de egreso.

Respuestas	U1	U4	U8	U10	U11	U12	Totales	%
Si	12	8	2	8	8	3	41	47
No	8	12	8	9	7	3	47	53
Totales	20	20	10	17	15	6	88	100

Un 53% de los encuestados señala no conocer las competencias de egreso de la carrera. En tanto, un 47% indica estar en conocimiento de dichas competencias.

Al visualizar este grado de conocimiento al interior de cada institución, se tiene una dispersión que se observa en el gráfico siguiente.

Gráfico 4.
Conocimiento de las competencias de egreso.



Este indicador muestra altos porcentajes de desconocimiento de las competencias de egreso, por lo que sería importante estudiar los alcances que esto puede tener al postular el CBC como forma de organizar el currículo.

4.3. PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS

La tercera línea de trabajo explorada en la encuesta avanza en el grado de participación que les cupo a los estudiantes en la formulación del CBC., información que se muestra en el Cuadro 16.

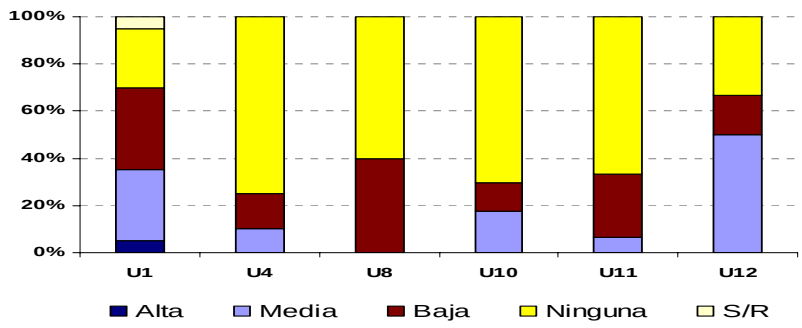
Cuadro 16.
Participación de los estudiantes en el CBC.

Respuestas	U1	U4	U8	U10	U11	U12	Totales	%
Alta	1	0	0	0	0	0	1	1
Media	6	2	0	3	1	3	15	17
Baja	7	3	4	2	4	1	21	24
Ninguna	5	15	6	12	10	2	50	57
No responde	1	0	0	0	0	0	1	1
Totales	20	20	10	17	15	6	88	100

Al respecto sólo el 1% de los estudiantes declara haber tenido una alta participación en el CBC, mientras que un 17% señala una participación media, un 24% una participación baja y un 57% ninguna participación.

Los resultados reconfirman la variabilidad entre instituciones, siendo relevante en alguna de las instituciones el grado de desconocimiento.

Gráfico 5.
Participación de los estudiantes en el CBC.



Ante la consulta sobre la forma de participación en la formulación del CBC, el 68,2% de los encuestados no responde y de las respuestas aportadas sólo el 5,3% (6 estudiantes), destacan algunas formas de participación: *"análisis de las mallas", "evaluación del desempeño de los docentes", "en las asignaturas que promueven el desarrollo de competencias", "en el desarrollo de cursos".*

Se puede concluir finalmente que la mitad de los estudiantes declaran conocer la existencia de un currículo basado en competencia. Pero, esta cifra disminuye a un 47% respecto del conocimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso. Esta situación resulta compleja, puesto que uno de los aspectos centrales de un diseño curricular basado en competencias es el establecimiento del perfil de egreso y la socialización del mismo. Por tanto, el conocimiento de la existencia del currículo basado en competencias implica el conocimiento de las competencias declaradas en el perfil.

4.4. NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO DEL CBC

La satisfacción de los estudiantes respecto del CBC se analizó en base a cinco aspectos: conformidad con el CBC, conformidad con la metodología, conciencia de la responsabilidad en los aprendizajes, beneficios obtenidos y aporte que este currículo hace a la formación integral y profesional del estudiante.

4.4.1. Conformidad con el CBC

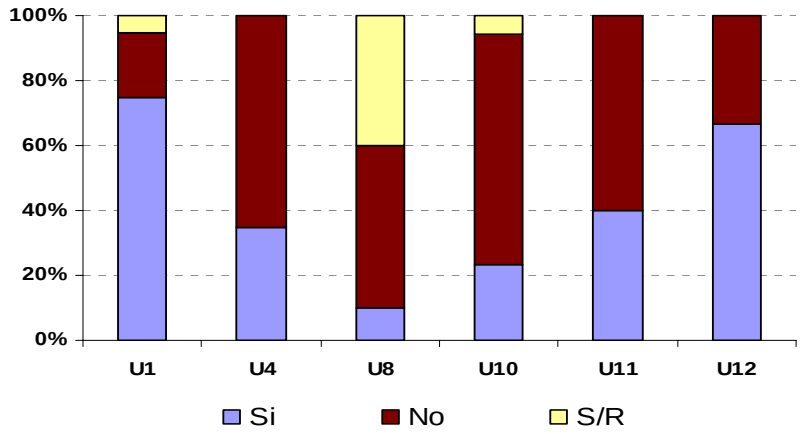
Un primer aspecto consultado fue la conformidad o disconformidad con esta nueva modalidad curricular. Sus resultados se presentan en el Cuadro 17.

Cuadro 17.
Conformidad de los estudiantes con el CBC.

Respuestas	U1	U4	U8	U10	U11	U12	Totales	%
Si	15	07	01	04	06	04	37	42
No	04	13	05	12	09	02	45	51
Sin respuesta	01		04	01			06	07
Totales	20	20	10	17	15	06	88	100

Para los ochenta y ocho estudiantes (88) de las seis universidades (6) que participaron en este sondeo de opinión, el 42% manifestó su conformidad con el nuevo enfoque curricular, aduciendo entre otras razones las ventajas que tiene el egresar con competencias compatibles con las exigencias laborales futuras.
La variabilidad del grado de conformidad se aprecia en el gráfico 6.

Gráfico 6.
Conformidad de los estudiantes con el CBC.



Los estudiantes que señalan satisfacción con la organización curricular del CBC indican que es la mejor forma de adquirir y evaluar las capacidades demandadas por su profesión. Respecto al 51% de los estudiantes que manifestaron su disconformidad con el CBC, estas dicen relación con falta de flexibilidad curricular por cuanto se enfoca demasiado en las exigencias del mercado y deja de lado aprendizajes que, si bien no son funcionales, son importantes; señalan además que falta participación e inclusión del estudiante; que se carece de aspectos que potencien más a la persona, que existe demasiada rigidez hacia lo académico, le falta especificidad, más talleres y espacios de práctica.

4.4.2. Conformidad con las Metodologías del CBC

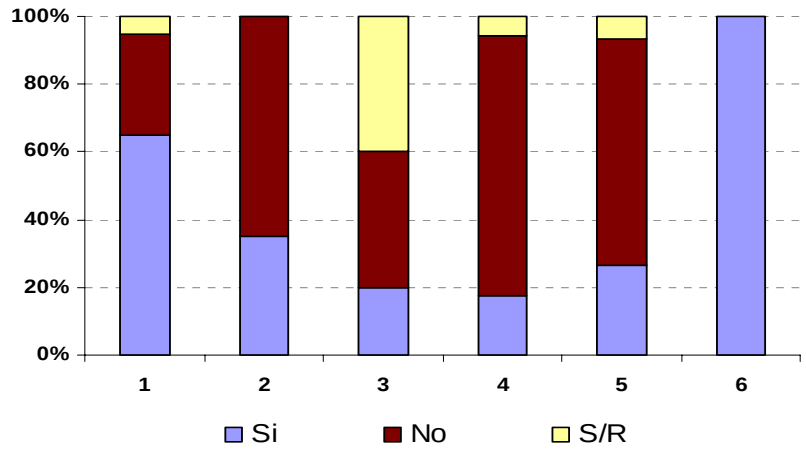
Un segundo aspecto consultado respecto de su satisfacción con este nuevo enfoque curricular fue su conformidad o disconformidad con la metodología de aprendizaje utilizada, sus resultados se presentan en el Cuadro 18.

Cuadro 18.
Conformidad con la metodología que se deriva del CBC.

Respuestas	U1	U4	U8	U10	U11	U12	Total	%
Si	13	07	02	03	04	06	35	40
No	06	13	04	13	10		46	52
Sin respuesta	01		04	01	01		07	08
Totales	20	20	10	17	15	06	88	100

El nivel de variabilidad de las respuestas se presenta en el gráfico 5, donde se puede apreciar una gran dispersión existiendo una institución que está totalmente de acuerdo con las metodologías de aprendizaje que de este enfoque se deriva.

Gráfico 7.
Conformidad con la metodología que se deriva del CBC.



El 40% (35) de los estudiantes está de acuerdo con las estrategias de aprendizaje argumentando que permiten consolidar competencias, tales como: "*aprender haciendo*", incentivo a la investigación, desarrollo de la creatividad, aplicación de los conocimientos y aprendizaje participativo, desarrollo de la inventiva y capacidad para la solución de problemas y permite combinar los conocimientos en las distintas asignaturas. También señalan razones de tipo laboral y profesional ya que prepara con un estándar de calidad que da más oportunidades para desenvolverse en el medio laboral.

Por otra parte, el 52% de la muestra (46 estudiantes) manifiesta su desacuerdo con las metodologías debido fundamentalmente a problemas en la amplitud de las unidades de aprendizaje (asignaturas, módulos, ….) lo que genera rigidez en el desarrollo de éstas; falta de claridad, precisión e impacto ("*mucho de lo que se enseña no es acompañado de la práctica pertinente*", "*hay muchas dificultades de tiempo y coordinación", "se condensa demasiada materia para ajustarse al modelo*, *dejando de lado aprendizajes importantes*", "*hay mucha mezcla de carreras y falta de organización*"). (Cuadro 18, gráfico 7)

4.4.3. Conciencia en la responsabilidad de los estudiantes en la adquisición de los nuevos aprendizajes.

Un tercer aspecto consultado para medir la satisfacción que adquieren los estudiantes con los nuevos aprendizajes en este enfoque curricular fue la "conciencia en la responsabilidad con los aprendizajes" que estos perciben, cuyos resultados se presentan en el Cuadro 19.

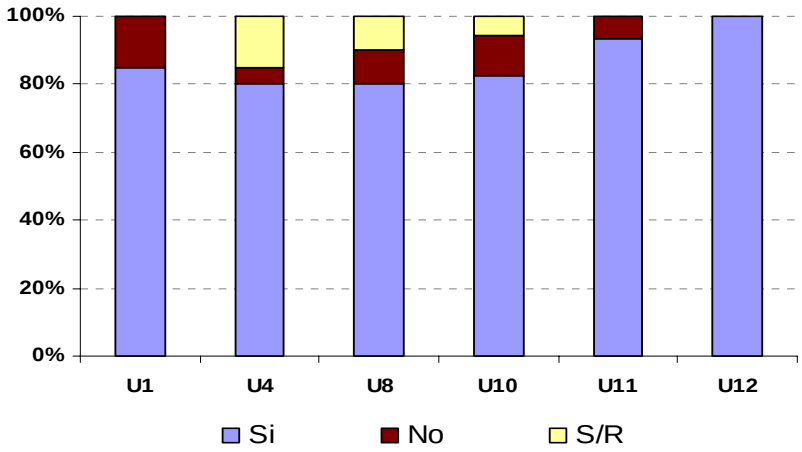
Cuadro 19.
Conciencia de una mayor responsabilidad frente al aprendizaje que se deriva del CBC.

Repuestas	U1	U4	U8	U10	U11	U12	Total	%
Si	17	16	08	14	14	06	75	85
No	03	01	01	02	01		08	09
Sin respuesta		03	01	01			05	06
Totales	20	20	10	17	15	06	88	100

El 85% de los estudiantes reconocen que deben asumir una mayor responsabilidad, participación y compromiso frente al curriculum basado en competencias debido, entre otras, a que: *"de un profesional universitario pesa una gran responsabilidad, por consiguiente, del estudiante depende el complementar los conocimientos adquiridos"; "porque se puede esperar mucho más de lo que se imparte en la carrera"; "porque el estudiante debe asumir el aprendizaje como algo propio o autoformación"; "porque es necesario tener conocimiento sobre el nuevo currículum y tener responsabilidad respecto del aprendizaje".*

En general se percibe un gran consenso entre los estudiantes de que esta nueva modalidad curricular demanda una mayor responsabilidad y gestión del estudiante con su aprendizaje. Esto se puede apreciar en el siguiente gráfico.

Gráfico 8.
Conciencia de una mayor responsabilidad frente al aprendizaje que se deriva del CBC.



4.4.4. Beneficios obtenidos con el CBC

En relación a los beneficios que los estudiantes destacan con el CBC: desarrollo de competencias (17 estudiantes), calidad de la formación (14 estudiantes), el contexto laboral (9 estudiantes) y el sistema de evaluación (3 estudiantes).

En relación al desarrollo de competencias que los estudiantes consiguen con el CBC para enfrentar el campo laboral destacan, como aspectos más citados: "*aprender a trabajar en equipo", "autoaprendizaje", "responsabilidad", "acotar temas de investigación", "estar mejor preparado para enfrentar situaciones tanto en lo práctico como en el trabajo de laboratorio", "relaciones interpersonales", "desenvolverse con desplante frente a una audiencia", "hacer redes de contacto", "exponer por ejemplo una tesis o un panel sin miedo a la crítica", "aptitudes transversales que van más allá de lo teórico", "competencias necesarias para entrar al mundo laboral".*

Respecto de los beneficios relacionados con la calidad de la formación se mencionan: "*un perfil de egreso más claro"," mayor responsabilidad y preocupación*

en cuanto a la profundización de los temas y mayor aprendizaje", "profesional más competente capaz de buscar sus propios métodos", "diferenciación curricular con otras universidades", "estar más actualizado", "capacitación en diversas áreas, promoviendo la práctica de los conocimientos".

En los beneficios respecto del contexto laboral se mencionan: "*mayores oportunidades de trabajo", "mejor preparación en los aspectos prácticos del ejercicio profesional y en general del mundo laboral", "un aprendizaje más global de las competencias necesarias para un mejor desempeño", "mayor visión hacia el exterior y ventajas competitivas en el ámbito profesional".*

Finalmente respecto del sistema de evaluación del CBC se señala como "*beneficio una mejor forma de evaluar las capacidades"*.

4.4.5. Aportes que el CBC hace a la formación integral del estudiante

Un último aspecto consultado para medir la satisfacción con el nuevo enfoque curricular fue el aporte que el CBC hace a la formación integral del estudiante, los resultados se pueden apreciar en el Cuadro 20.

Cuadro 20.
Aporte que el CBC hace a la formación integral

Respuestas	U1	U4	U8	U10	U11	U12	Total	%
Si	18	17	10	14	13	06	78	89
No	02	03		02	02		09	10
Sin respuesta				01			01	01
Totales	20	20	10	17	15	06	88	100

El 89% de los estudiantes consultados opinan que el CBC constituye un aporte a su formación integral. Los aspectos más mencionados según el número de citas son los referidos a: los aspectos laborales, las competencias, los aspectos curriculares y metodológicos, los aspectos valóricos de responsabilidad y participación y finalmente el conocimiento y calidad del aprendizaje adquirido.

Los estudiantes al mencionar aportes a los aspectos laborales indican: "*enfoque totalmente adaptable al campo laboral en constante evolución", " porque hay que*

desenvolverse mejor y en un mayor ámbito", "porque lo prepara para el ambiente que le corresponderá enfrentar en el campo laboral", "porque sirve para complementar los conocimientos laborales con un buen respaldo informativo", "porque mientras más hábil seas en la mayor cantidad de áreas posibles estarás más preparado que el resto", "además te costará menos responder a los desafíos que se presenten", "porque nos forma más competitivos y completos como futuros hombre de trabajo", "se tendría más conocimientos de lo que uno espera en lo laboral", "porque ya estamos desempeñándonos en una especie de ambiente laboral con las visitas a empresas y clases realizadas por nosotros".

Los estudiantes al indicar aspectos referidos al desarrollo de competencias destacan: "*me permite ser más autónomo en mi forma de trabajar", "más seguro de mis competencias y capacidades y con una mayor tolerancia y sentido autocrítico","se enfoca en competencias importantes como trabajo multidisciplinario y autoaprendizaje", "son características que se valoran a nivel laboral", "porque una evaluación por competencia no sólo te enseña a pensar, diseñar, observar y aplicar, sino que te enseña a ser mejor en todo lo que uno hace como profesional y en la parte social haciéndote una persona íntegra, por las continuas evaluaciones y las problemáticas tanto sociales como académicas a las que estamos expuestos","una formación integral es de gran ayuda en la resolución de problemas".*

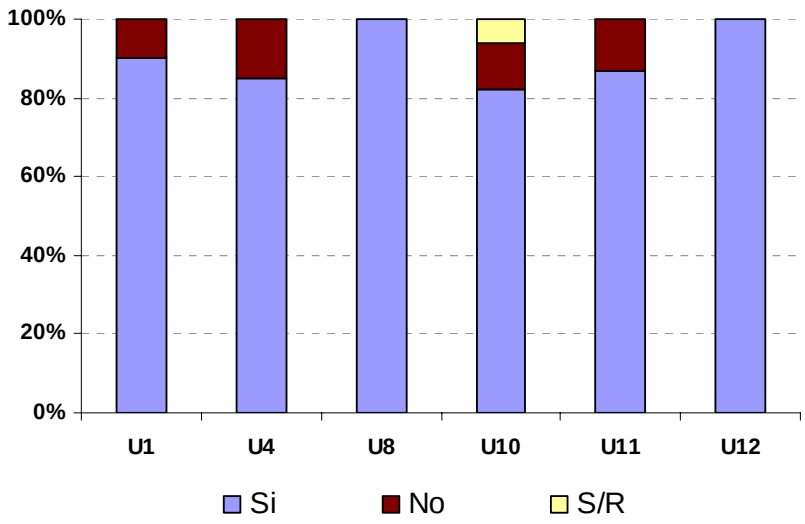
Seis estudiantes destacan los aspectos curriculares y metodológicos: "*un currículo más definido", "se conoce el terreno en el que se está trabajando, lo cual permite una mayor profundización en esa área", "estar mejor enfocado en las áreas de interés y tener la capacidad de enfrentar los desafíos de forma más práctica".* La misma cantidad de estudiantes destaca como aporte del CBC, "*el compromiso de estar más informado respecto de la carrera con una participación activa tanto dentro del aula como fuera de ella*".

Finalmente, cinco estudiantes destacan aspectos referidos al conocimiento y calidad de los aprendizajes, se mencionan: "*la obtención de mayores conocimientos", "el aprendizaje temprano de muchas cosas que antes se aprendían tardíamente en la carrera", "el mayor conocimiento de las áreas a indagar y el hecho de complementar el estudio e integrar los conocimientos que favorecen el desarrollo".*

En relación a la disconformidad respecto de los aportes que este enfoque curricular hace a la formación integral se menciona que esta formación deja muchos vacíos y la dificultad de su aplicabilidad (3 estudiantes).

En el gráfico 9 se puede apreciar que existe un gran consenso entre los sujetos de la muestra de que el CBC tiene un gran impacto en la formación integral del estudiante.

Gráfico 9.
Aporte que el CBC hace a la formación integral.



4.4.6. Conclusiones respecto de la categoría de la satisfacción de los estudiantes respecto del CBC

De lo expuesto es posible concluir que la instalación del CBC es aún incipiente en los claustros universitarios, lo que se refleja en dificultades de organización, coordinación, evaluación y preparación de los cuadros académicos para enfrentar las nuevas formas de gestionar y administrar este nuevo enfoque curricular. Estas dificultades son captadas por los estudiantes que mantienen una actitud crítica frente a la introducción de este nuevo modelo con el cual recién están interactuando, sin embargo, son mucho más concientes respecto de la responsabilidad, beneficios y aportes que este currículo hace a su formación integral frente a las futuras exigencias de su desempeño laboral.

4.5. FACILIDADES Y DIFICULTADES OBSERVADAS.

Un último indicador se refiere a los facilitadores, dificultades y obstáculos de la aplicación del CBC, se analizó en base a cuatro aspectos: facilidades y ventajas, dificultades y obstáculos, oportunidad de trabajar con nuevas metodologías o estrategias de aprendizaje y exigencias de nuevos estilos de aprendizajes

4.5.1. Facilidades y ventajas del CBC

Según los estudiantes consultados los aspectos que se han visto más beneficiados con el CBC son: el desarrollo de competencias y la calidad del desarrollo de los aprendizajes, los aspectos curriculares y metodológicos, la competitividad laboral y la responsabilidad del estudiante.

En relación a las ventajas que los estudiantes señalan respecto de las competencias y calidad del desarrollo de los aprendizajes se mencionan: "*autoaprendizaje y las competencias que se entrelazan","la preparación escrita y el potenciamiento del área multimedial", "trabajo en equipo", "trabajo aplicado a la empresa", "aprender haciendo", "aprender lo que se necesita y no perder tiempo en otras cosas", "el equilibrado nivel de exigencia, ya que la práctica y la teoría se complementan de buena manera, prepara para enfrentarse a los diversos fenómenos, ser más autoexigente"*.

Las ventajas que los estudiantes observan respecto de los aspectos curriculares y metodológicos se mencionan: "*Que el aprendizaje se aplica a problemas reales", "mayor dinamismo en la impartición de las competencias", "formación integral con contenidos actualizados y prácticos", "mayor interactividad en las clases", "promueve la participación del alumno y la enseñanza al trabajo en grupo", "al ser aplicado genera mayor motivación".*

En relación a las ventajas respecto a la competitividad laboral, los estudiantes mencionan: "*la mayor competitividad y oportunidad en el campo laboral", "mayor mentalidad para el trabajo profesional"; "con el CBC la persona hace las cosas en forma más eficiente".*

En cuanto a la responsabilidad del estudiante se mencionan: "*que gran parte del aprendizaje depende del estudiante", "incentivo por parte del estudiante para trabajar*

en la especialización", "que el CBC coloca al estudiante como eje central del aprendizaje, siendo éste el primer modelador de su trabajo","el esfuerzo que debe realizar el estudiante en este enfoque se acrecienta".

4.5.2. Dificultades y obstáculos del CBC

Según los estudiantes consultados los aspectos que se han visto más obstaculizadas con este nuevo enfoque curricular son: curriculares y metodológicos, la comunicación, la evaluación y nivel de exigencia (7 estudiantes), las competencias y calidad de los aprendizajes y los recursos académicos y físicos.

Las dificultades y obstáculos que los estudiantes mencionan en relación con los aspectos curriculares y metodológicos son: "*acostumbrarse a las nuevas formas de trabajo", "la desorganización que se produce en las asignaturas", "lo obsoleto en cuanto a contenidos y metodología de algunas asignaturas de la carrera", "el cambio de actitud frente a los objetivos de cada curso","que pasan de lo teórico y valórico a lo netamente pragmático","el desarrollar diferentes alternativas a los problemas, conocer nuevas metodologías y aplicarlas de manera eficiente","falta una mayor guía de parte de los profesores","la dificultad con la interactividad que se requiere", "la mala calidad de las clases debido a la condensación de materias", "la mezcla de carreras hace difícil coordinar los horarios que permita incorporar todos los contenidos dentro de esta metodología".*

Los obstáculos y dificultades que se mencionan en relación con la comunicación se refieren a la falta de información que los alumnos tienen respecto de este nuevo enfoque curricular basado en competencias. Los estudiantes esperan respuestas sobre el sentido y finalidad de los nuevos cambios curriculares.

Los obstáculos y dificultades que los estudiantes mencionan en relación con la evaluación y nivel de exigencia son: "*demanda más tiempo de estudio", "por lo que se debe dedicar más horas a cada ramo", "el nivel de exigencia es un poco más alto","la obligación de aprobar todas las evaluaciones", "los sistemas de evaluación son poco claros","no siempre se evalúa como uno piensa, en los grupos con las personas más convenientes","algunos profesores no están bien capacitados para aplicar las nuevas metodologías de enseñanza, por lo que muchas veces no se aprovecha los beneficios de este enfoque".*

Los obstáculos y dificultades mencionados por los estudiantes en relación con las competencias y calidad de los aprendizajes son: "*la inclusión de competencias no tan necesarias","que los contenidos son vistos someramente dejando muchos vacíos teóricos","que se deja de aprender conceptos básicos, pasando a aprender formas de hacer, en vez de crear conocimientos", "el tener un curriculum muy amplio y "terminar sabiendo muy poco de muchas cosas".*

Los obstáculos y dificultades que se mencionan en relación con los recursos académicos y físicos son: "*la tecnología disponible (computadores)", "falta de equipamiento técnico como laboratorios para desarrollar cierto tipo de competencias y finalmente que algunos profesores "viven en el siglo XX y sus clases no tienen compatibilidad con el enfoque CBC".*

4.5.3. Aplicación de nuevas metodologías o estrategias de aprendizaje

Un tercer aspecto consultado en relación con las dificultades y facilidades observadas con el CBC fue lo referido a la aplicación de nuevas metodologías o estrategias de aprendizaje durante la docencia, los resultados se presentan en el Cuadro 21.

Cuadro 21.
Aplicación de nuevas metodologías o estrategias de aprendizaje.

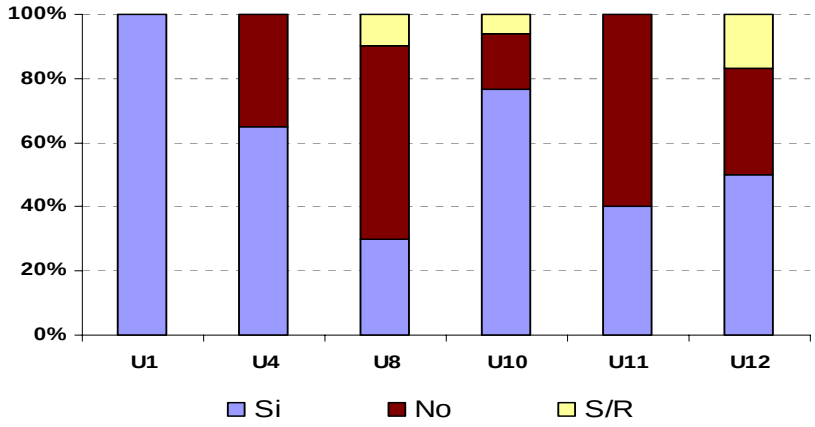
Respuestas	U1	U4	U8	U10	U11	U12	Total	%
Si	20	13	03	13	06	03	58	66
No		07	06	03	09	02	27	31
Sin respuesta			01	01		01	03	03
Totales	20	20	10	17	15	06	88	100

De los 88 estudiantes un 66% mencionan que han tenido la oportunidad de trabajar con nuevas metodologías o estrategias de aprendizaje, mientras que el 31% declara no haber tenido esta experiencia.

Lo anterior revela que paulatinamente la introducción de este nuevo enfoque curricular está provocando cambios en las prácticas educativas, pero que aún falta una mayor preparación y capacitación del recurso académico.

En el gráfico 10 se puede apreciar que en una institución esta nueva modalidad curricular ha impactado significativamente las metodologías o estrategias de enseñanza, existiendo una discreta variabilidad en las instituciones restantes.

Gráfico 10.
Aplicación de nuevas metodologías o estrategias de aprendizaje.



4.5.4. Exigencias de nuevos estilos de aprendizaje producto del CBC

Un último aspecto consultado en relación con las dificultades y facilidades observadas con el CBC fue lo relacionado con las exigencias de nuevos estilos de aprendizajes derivados del CBC, antecedentes que se presentan en el Cuadro 9.

Cuadro 22.
Exigencias de nuevos estilos de aprendizaje producto del CBC.

Respuestas	U1	U4	U8	U10	U11	U12	Total	%
Si	17	10	02	14	04	03	50	57
No	02	08	05	02	10	01	28	32
Sin Respuesta	01	02	03	01	01	02	10	11
Totales	20	20	10	17	15	06	88	100

El 57% de la muestra (50 estudiantes) manifiesta que este nuevo enfoque curricular basado en competencia le ha demandado desarrollar nuevos estilos de aprendizaje, respecto al 32% (28 estudiantes) que no ha modificado su forma de aprender. Frente

a esto los estudiantes señalan: desarrollo de competencias y aprendizaje (8 estudiantes), aprendizaje autónomo y aplicado (6 estudiantes), trabajo en equipo (3 estudiantes) y organización y el uso de medios (6 estudiantes).

Respecto al desarrollo de competencias y aprendizaje los estudiantes señalan que: "*han tenido que cambiar sus estilos de acceder al conocimiento debido a que más que estudiar o memorizar, se está requiriendo más práctica para consolidar el aprendizaje en un área", "porque tienen que investigar no sólo en una fuente, sino en varias", "no miden sus resultados de aprendizaje en tiempo destinado al estudio, sino en unidades de capacidades","cada ramo tiene aplicación en empresas desde los primeros niveles de la carrera", "porque se trabaja mucho en la búsqueda de solución de problemas, planteamientos de desafíos e iniciativa", "se aprende en clases aplicando la materia ya que te deben hacer razonar y pensar sobre una problemática expuesta desarrollando aptitudes verbales para poder responder y defender una hipótesis", "se requiere ser más diestro al momento de ejecutar una técnica o protocolo, entender lo que se hace y no sólo aprenderlo y repetirlo, sino que cuestionarse y desarrollar el espíritu crítico y cambiar sus hábitos de estudio".*

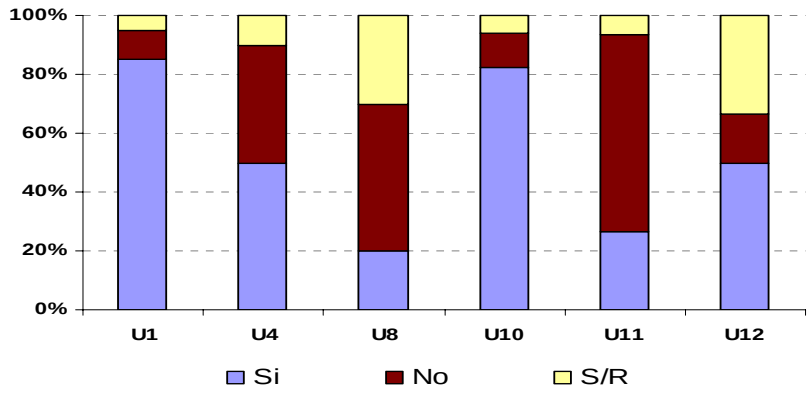
Respecto al desarrollo de aprendizaje autónomo y aplicado, los estudiantes señalan que han tenido que cambiar sus estilos de acceder al conocimiento debido a que este enfoque curricular: "*demanda más auto estudio o aprendizaje autónomo", "demanda buscar el aprendizaje a través de la práctica y los libros", "exige trabajo personal e investigar sobre temas que contemplan las asignaturas", "uno no puede quedarse sólo con lo de la sala, sino que debe enfocarse y profundizar más en los temas desarrollados", "exige organizarse mejor para destinar más tiempo al aprendizaje fuera del espacio de clases".*

Respecto al trabajo en equipo, los estudiantes señalan que este enfoque curricular demanda mucho aprendizaje en grupo gestionando nuevas formas de comunicación a través de tecnologías, emulando en cierta medida a la sociedad y sus avances, también las técnicas reforzadas con teoría, que se aplicará en los medios laborales.

Finalmente respecto de la organización y uso de medios los alumnos señalan que este enfoque curricular demanda mucho uso de tecnología y de los medios audiovisuales como también una mejor organización del tiempo del estudiante.

Existe una gran variabilidad en la percepción de los estudiantes respecto a que el CBC ha demandado nuevos estilos de aprendizaje. Los resultados se presentan en el siguiente gráfico.

Gráfico 11.
Exigencias de nuevos estilos de aprendizaje producto del CBC.



4.5.5. Conclusiones respecto de la categoría de facilidades y dificultades del CBC

En relación a los elementos que los alumnos mencionan como facilitadores destacan un conjunto de competencias que son de aplicación directa en el campo laboral, tales como el trabajo en equipo, el dominio de tecnologías y otras que son de carácter más formativo y de autoformación profesional, tales como el aprender haciendo, mayor autoexigencia en las tareas y responsabilidades, mayor interactividad y participación en las actividades curriculares, ya que el CBC coloca al estudiante como eje de su propio aprendizaje.

En cuanto a las dificultades, los alumnos centran sus observaciones en los aspectos actitudinales, organizacionales, comunicacionales, evaluativos, de capacitación de los profesores, pertinencia de las competencias adquiridas, la adecuada amplitud del currículo y los vacíos teóricos que se generan y finalmente falta de equipamiento que impide el desarrollo de ciertas competencias.

No obstante las dificultades enunciadas, el 66% (58)de la muestra de estudiantes declara haber trabajado con nuevas metodologías o estrategias de aprendizaje, lo cual es consecuente con lo señalado anteriormente en el sentido que el CBC se está

instalando progresivamente en los claustros universitarios introduciendo modificaciones en las prácticas pedagógicas

La exposición a estas metodologías está demandando en los estudiantes nuevas formas de abordar sus aprendizaje debido a que se releva los aspectos prácticos por sobre los aspectos memorísticos, porque se aprende aplicando los contenidos desde los primeros niveles de la carrera, porque demanda mayor uso de tecnologías, porque se requiere más trabajo de investigación, todo lo cual genera cambios en los mecanismos actitudinales, afectivos, cognitivos y meta cognitivos de los estudiantes, los cuales buscan nuevas estrategias para organizar sus tiempos de estudios y las formas de aprender.

Los cambios de acuerdo a lo expuesto por los sujetos de la muestra no son menores, impactan sus mecanismos psicológicos de acceder al aprendizaje, lo cual obliga al estudiante a buscar mecanismos de adaptación que se traduzcan en nuevos estilos de acceder al conocimiento.

4.5.6. Cruzamiento de información de estudiantes y académicos

Al cruzar los antecedentes aportados por los estudiantes con los antecedentes aportados por los académicos se produce una gran correspondencia en las variables estudiadas. Por ejemplo, según los académicos, uno de los factores que resultó más citado en cuanto a los elementos que obstaculizan el desarrollo del CBC fue la capacitación de los profesores, la falta de recursos de infraestructura, equipamiento y de recursos humanos de apoyo a la docencia. Por su parte los estudiantes también señalan como debilidades y carencias del CBC, los mismos factores. Lo anterior es una debilidad que debe ser subsanada por las instituciones para que este enfoque curricular pueda ser implementado con éxito.

No sucede así con el conocimiento del perfil de egreso, donde los académicos mayoritariamente (97%) declaran conocerlo y haber tenido algún grado de participación en su elaboración, mientras que el 53% de los estudiantes señala estar desinformado y la necesidad de una mayor participación e inclusión al respecto por parte de los académicos, quienes a su vez en un porcentaje menor (10,5%) manifiestan como debilidad la falta de conocimiento e información de los alumnos respecto de las competencias iniciales que se espera de ellos. Los datos recopilados reflejan una falta de comunicación entre ambos actores.

Otro aspecto explorado en este cruce de variable fue que para una gran mayoría de los académicos (63,6%), el CBC ha impactado favorablemente su desempeño docente. También desde la perspectiva del estudiante este nuevo enfoque ha significado cambios significativos en su formación integral, y en particular en la calidad de la formación recibida, en el sistema de evaluación, en el desarrollo de competencias y en la mejor preparación para enfrentar el campo laboral. Lo anterior se ha traducido en la adopción de nuevos estilos de aprendizaje para una gran mayoría de los estudiantes (57%).

Otro aspecto relevado por los académicos en este cruce dice relación con los "espacios en tiempo", en las formas y modalidades de trabajo académico-administrativo que no cuenta con los procedimientos y reglamentos específicos para este nuevo enfoque. En el mismo sentido, los estudiantes manifiestan problemas de organización y coordinación, falta de información respecto de este nuevo curriculum.

Respecto a la satisfacción que este nuevo enfoque curricular genera en ambos actores, el 60,9% % de los académicos que respondieron positivamente, manifiesta estar parcialmente satisfecho, mientras que un porcentaje (52%) de los alumnos manifiesta su disconformidad. Son los estudiantes los actores más sensibles a las imperfecciones de la implantación de este nuevo modelo curricular, lo que podría explicar en parte esta diferencia de percepción.

Otros aspectos en los cuales hay gran coincidencia desde la mirada de ambos actores dice relación con la importancia del trabajo en equipo para el CBC, el compromiso e involucramiento tanto por parte del docente como del estudiante, los espacios de tiempo que demanda este enfoque curricular tanto para el docente como para el estudiante, que es significativamente mayor que el curriculum tradicional.

Finalmente, mientras que para el docente este nuevo enfoque curricular significa un repensar la forma de hacer su docencia, para el estudiante significa adecuarse a las nuevas formas de acceder al aprendizaje y al conocimiento.

V. CONCLUSIONES SOBRE LOS AVANCES DEL CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS*

Finalmente del diagnóstico levantado a partir de la opinión de Directivos, Académicos y Estudiantes de cada una de las doce universidades del Grupo Operativo coordinado por CINDA se observa que:

1. Existe en opinión de los consultados una clara intención por adoptar un currículo basado en competencias (CBC), reconocimiento refrendado en el Plan de Desarrollo Estratégico de sus universidades, situación que permite concluir que el CBC sería la propuesta formativa imperante en la mayoría de las universidades consideradas en este sondeo de opinión.

2. La diversidad observada en los comentarios y opiniones, incluso al interior de una misma institución y carrera estaría dando cuenta que quizás no ha existido suficiente discusión al interior de los claustros universitarios, lo que se expresa en una falta de uniformidad en los conceptos involucrados para concebir un CBC.

3. Las distintas universidades estarían reflejando una situación muy heterogénea y dispar a nivel país en el grado de adopción del CBC, desde una decisión institucional de no adopción a otra totalmente comprometida.

   De 512 carreras con ingreso PSU encuestadas, un 20% tienen carreras de pregrado en etapa de diseño para un CBC (102 carreras) y un 19% en etapa de implementación (96 carreras)

4. El proceso de migración hacia un CBC se ha visto inducido desde diferentes fuentes externas tales como Mecesup, Sistemas de acreditación y Proyecto Tunning, lo que ha significado que el CBC se plantee como una respuesta forzada por estas presiones externas más que de una reflexión interna de las instituciones de educación superior.

   Aquí cabe destacar el rol del MECESUP, dado que un 73,2% de las carreras que han desarrollado un CBC han contado con recursos de éste.

---

* Esta parte del documento es responsabilidad de Nancy Ampuero, Luis Loncomilla, José Sánchez y Roberto Saelzar.

5. El CBC es un proceso en construcción, sin contar a la fecha aún con egresados que den cuenta del proceso formativo. Las carreras más avanzadas están a nivel de cuarto año.

6. En opinión mayoritaria de los académicos y directivos encuestados, el CBC demanda transformaciones importantes al interior de las instituciones.

7. El CBC es percibido como una importante mejora en la calidad de la formación, al hacerse responsable del aprendizaje de los estudiantes, que obliga a los académicos a asumir un cambio cultural y un compromiso para repensar la forma de hacer docencia, demandando tiempo de instalación y una preocupación especial por la docencia.

8. Si bien las opiniones permiten concluir que existe voluntad y decisión política para la implementación del CBC, una debilidad manifiesta es el perfeccionamiento académico, situación que es percibida por los propios académicos y por los estudiantes. Los estudiantes aprecian que aún los docentes no tienen las competencias para formar por competencias

9. Si bien los CBC tienen como foco central el aprendizaje de los estudiantes, a la fecha los grandes ausentes son los estudiantes

A modo de reflexión final se puede señalar que la tarea desarrollada en este proyecto, permite dar cuenta que queda mucho por hacer, que el espectro de trabajo es enorme y diverso, que la instauración del CBC es compleja, que es un proceso en construcción, que demandará monitorear y evaluar esta apuesta formativa conforme las propias realidades y estrategias de desarrollo en cada institución.

ANEXOS. CUESTIONARIOS APLICADOS

CONSULTA A DIRECTIVOS (Vicerrectores, Directores de Docencia)
PROYECTO FDI 2008: DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

INTRODUCCIÓN

El Proyecto FDI 2008 sobre "Diseño Curricular por Competencias y Aseguramiento de la Calidad" tiene entre sus objetivos, realizar un diagnóstico respecto de la introducción y puesta en marcha del nuevo enfoque curricular basado en competencias en las Instituciones de Educación Superior que participan de este proyecto.

Una de las actividades iniciales del proyecto se orienta a recoger información respecto de esta temática, desde informantes claves que son los principales protagonistas de estos cambios. Recopilar antecedentes del conjunto de las instituciones participantes constituye, sin lugar a dudas, una base de conocimiento muy importante para quienes tienen la enorme responsabilidad de tomar decisiones y conducir los procesos académicos al interior de las universidades.

La información que se recoja está destinada a atender los propósitos de esta investigación y los resultados son de carácter anónimo, confidencial y global y no señala persona o institución en particular.

En relación a su Institución:

1. Existen orientaciones generales para el desarrollo de los procesos de renovación curricular basado en competencias (CBC)

   Si ☐ No ☐

   Si su respuesta es sí, señale cuáles

2. Existen Instancias de gestión y control de los procesos de renovación curricular basados en competencias

   Si ☐ No ☐

   Si su respuesta es sí, señale cuáles

3. Se cuenta con procedimientos para el desarrollo de Planes y Programas de estudio basados en competencias

Si ☐ No ☐

Si su respuesta es sí, señale cuáles

4. ¿Existen mecanismos de aseguramiento de la Calidad para los procesos de renovación curricular?

Si ☐ No ☐

Si su respuesta es sí, señale cuáles

5. En el caso de los Programas de Pregrado de su institución

a. Indique el número de carreras de Pregrado con ingreso de estudiantes 2008 vía PSU:

b. De estas carreras liste a continuación las que se encuentran en proceso de renovación curricular basado en competencias, de acuerdo a su etapa de avance y señale con una "X" los apoyos recibidos para su implementación:

Carreras	Apoyo recibido para su implementación		
	Institucional	MECESUP	Otro
En etapa de diseño			
Aplicándose actualmente a nivel de 1er. año			
Aplicándose actualmente a nivel de 2do. año			
Aplicándose actualmente a nivel de 3er. año			
Aplicándose actualmente a nivel de 4to. año			
Con egresados			

(Inserte las líneas que sean necesarias)

c. Para responder las siguientes preguntas seleccione una carrera. Para el caso particular de esta carrera, describa:

Nombre de la carrera: _____

El procedimiento utilizado para definir el perfil de egreso basado en competencias

El proceso realizado para elaborar el currículo basado en competencias

La forma en que se implementó el nuevo diseño curricular (Señalar aspectos formales como Decretos, creación de comisiones curriculares, formulación de políticas internas para su implementación, nuevas unidades de apoyo a los procesos de innovación curricular, etc.)

Las ventajas del nuevo currículo

Las desventajas del nuevo currículo

¿Qué estrategias de socialización se han utilizado para la implantación del CBC?

6. Conociendo la experiencia de la carrera en el trabajo de CBC y dependiendo de las fases o momentos del proceso en que usted ha participado identifique en cada caso lo siguiente:

6.1 Respecto del diseño del currículum por competencias :

6.1.1 Logro principal

6.1.2 Dificultad principal

6.1.3 Facilitador principal

6.2 Respecto de la implementación del currículum por competencias :

6.2.1 Logro principal

6.2.2 Dificultad principal

6.2.3 Facilitador principal

6.3 Respecto del proceso de evaluación del currículum por competencias:

6.3.1 Logro principal

6.3.2 Dificultad principal

6.3.3 Facilitador principal

Muchas gracias por su cooperación y disposición para responder esta encuesta

CONSULTA A ACADEMICOS

PROYECTO FDI 2008: DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIASY ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

INTRODUCCIÓN

El Proyecto FDI 2008, sobre "Diseño Curricular por Competencias y Aseguramiento de la Calidad" tiene entre sus objetivos, realizar un diagnóstico respecto de la introducción y puesta en marcha del nuevo enfoque curricular basado en competencias en las Instituciones de Educación Superior que forman parte de este proyecto.

Una de las actividades iniciales se orienta a recoger información respecto de esta temática, desde informantes claves que son los principales protagonistas de estos cambios. Recopilar antecedentes del conjunto de las instituciones participantes constituye, sin lugar a dudas, una base de conocimiento muy importante para quienes tienen la enorme responsabilidad de tomar decisiones y conducir los procesos académicos al interior de las universidades.

La información que se recoja está destinada a atender los propósitos de esta investigación y los resultados son de carácter anónimo, confidencial y global y no señala persona o institución en particular.

1. En el modelo educativo de su institución, ¿hay una intencionalidad explícita respecto a la formación por competencias?

   Si ☐ No ☐ No Sabe ☐

2. El Plan de Desarrollo Estratégico de su institución,

   2.1 ¿Contempla la formación por competencias?

   Si ☐ No ☐ No Sabe ☐

   2.2 A su juicio, lo anterior:

   2.2.1 ¿En qué forma facilita la formación por competencias?

   2.2.2 ¿En qué forma obstaculiza la formación por competencias?

Para responder las siguientes preguntas considere una carrera que tenga un Currículo Basado en Competencias (CBC):

3. Del perfil de egreso de la carrera:

   3.1 ¿Conoce las competencias que incorpora el perfil de egreso?

   Si ☐ No ☐

   3.2 ¿Participó usted en la formulación de dichas competencias?

   Si ☐ No ☐

   3.3 ¿Participó usted en el diseño del plan de estudios?

   Si ☐ No ☐

4. Si usted respondió afirmativamente en la pregunta 3.1, en su opinión, ¿el Plan de Estudios da cuenta del perfil de egreso elaborado?

   Si ☐ No ☐

5. Si usted respondió afirmativamente en la pregunta 3.2:

   5.1 ¿Qué elementos facilitaron la formulación del perfil de egreso?

   ☐

   5.2 ¿Qué elementos dificultaron la formulación del perfil de egreso?

   ☐

6. Si usted respondió afirmativamente en la pregunta 3.3:

   6.1 ¿Qué factores (circunstancias, normativas, disposiciones, etc) facilitaron el diseño de este plan?

   ☐

   6.2 ¿Qué factores (circunstancias, normativas, disposiciones, etc.) dificultaron el diseño del plan de estudios?

   ☐

7. En su opinión, ¿el programa de la(s) asignatura(s) o módulo(s) que usted imparte da cuenta de alguna/s competencia/s del perfil de egreso?, explique brevemente

8. En su opinión, (explique brevemente):

   8.1 ¿Qué factores facilitaron la elaboración del programa de la(s) asignatura(s) o módulos que usted imparte?

   8.2 ¿Qué factores (normativa, recursos, etc.) dificultaron la elaboración del programa de la(s) asignatura(s) que usted imparte?

9. En su opinión, la política de incorporación de nuevos académicos a la carrera considera un proceso de inducción a la docencia universitaria basada en resultados de aprendizaje y competencias (explique brevemente)

10. En la carrera con CBC en la que usted participa:

    10.1¿Contempla iniciativas en cuanto al desarrollo de competencias iniciales de los estudiantes?

    Si ☐ No ☐

    Si su respuesta es sí, señale cuáles

    10.2En su opinión, ¿cuál(es) sería(n) el logro(s) de estas iniciativas?

11. En su opinión, ¿el CBC ha incidido en su desempeño docente?

    Favorablemente ☐ Desfavorablemente ☐ Sin incidencia significativa ☐

12. En su opinión, ¿el CBC ha incidido en el aprendizaje de sus estudiantes?

Favorablemente ☐ Desfavorablemente ☐ Sin incidencia significativa ☐

13. Las normativas existentes en su institución:

13.1¿Facilitan la formación por competencias?

Si ☐ No ☐

Explique:

14. De las siguientes condiciones institucionales para el diseño del currículo por competencias de la carrera, ¿con cuáles ha contado usted?

14.1Asesores / Gestores curriculares

Si ☐ No ☐

Grado de satisfacción de la condición					
Satisfecho(a)		Parcialmente satisfecho(a)		Insatisfecho(a)	

14.2Formación / capacitación docente

Si ☐ No ☐

Grado de satisfacción de la condición					
Satisfecho(a)		Parcialmente satisfecho(a)		Insatisfecho(a)	

15. De las siguientes condiciones institucionales para la implementación del CBC, ¿cuáles se han dado o con cuáles ha contado usted?:

15.1Reorganización de la Unidad / Departamento

Si ☐ No ☐

Grado de satisfacción de la condición					
Satisfecho(a)		Parcialmente satisfecho(a)		Insatisfecho(a)	

15.2Asesores / Gestores curriculares

Si ☐ No ☐

Grado de satisfacción de la condición					
Satisfecho(a)		Parcialmente satisfecho(a)		Insatisfecho(a)	

15.3Formación / capacitación docente

Si ☐ No ☐

Grado de satisfacción de la condición					
Satisfecho(a)		Parcialmente satisfecho(a)		Insatisfecho(a)	

15.4Recursos Financieros

Si ☐ No ☐

Grado de satisfacción de la condición					
Satisfecho(a)		Parcialmente satisfecho(a)		Insatisfecho(a)	

15.5Equipamiento Docente

Si ☐ No ☐

Grado de satisfacción de la condición					
Satisfecho(a)		Parcialmente satisfecho(a)		Insatisfecho(a)	

15.6Infraestructura

Si ☐ No ☐

Grado de satisfacción de la condición					
Satisfecho(a)		Parcialmente satisfecho(a)		Insatisfecho(a)	

16. Conociendo la experiencia de la carrera en el trabajo de CBC y dependiendo de las fases o momentos del proceso en que usted ha participado identifique en cada caso lo siguiente:

16.1Respecto del diseño del currículum por competencias :

16.1.1 Logro principal

16.1.2 Dificultad principal

16.1.3 Facilitador principal

16.2Respecto de la implementación del currículum por competencias :

16.2.1 Logro principal

16.2.2 Dificultad principal

16.2.3 Facilitador principal

16.3Respecto del proceso de evaluación del currículum por competencias:

16.3.1 Logro principal

16.3.2 Dificultad principal

16.3.3 Facilitador principal

17. ¿Qué sugerencias haría a los Directivos y a los Académicos de otras Unidades Académicas/Escuelas/Institutos/Departamentos que decidan incorporarse a procesos de rediseño en CBC?

Muchas gracias por su cooperación y disposición para responder esta encuesta

Grupo Operativo CINDA: FDI 2008

CONSULTA A ESTUDIANTES

PROYECTO FDI 2008: DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIASY ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

INTRODUCCIÓN

El Proyecto FDI 2008 sobre "Diseño Curricular por Competencias y Aseguramiento de la Calidad" tiene entre sus objetivos, realizar un diagnóstico respecto de la introducción y puesta en marcha del nuevo enfoque curricular basado en competencias en las Instituciones de Educación Superior que participan en este proyecto.

Una de las actividades iniciales se orienta a recoger información respecto de esta temática, desde informantes claves que son los principales protagonistas de estos cambios. Recopilar antecedentes del conjunto de las instituciones participantes constituye, sin lugar a dudas, una base de conocimiento muy importante para quienes tienen la enorme responsabilidad de tomar decisiones y conducir los procesos académicos al interior de las universidades.

La información que se recoja está destinada a atender los propósitos de esta investigación y los resultados son de carácter anónimo, confidencial y global y no señala persona o institución en particular.

En el caso de la consulta a los estudiantes, como principal destinatario de tales cambios, interesa conocer la percepción que tienen respecto de esta nueva modalidad curricular.

A. PARTICIPACIÓN EN LA DEFINICIÓN DEL NUEVO CURRICULUM

1. ¿Sabes si tu carrera tiene un "Currículo basado en competencia"? (CBC)
   Si ☐ No ☐

2. ¿Has sido informado de las competencias de egreso de tu carrera?
   Si ☐ No ☐

3. Tu nivel de participación en el diseño del CBC, estimas que ha sido:
   Alta ☐ Media ☐ Baja ☐ Ninguna ☐

4. Si has tenido algún nivel de participación, por favor señala cómo has intervenido:

B. NIVEL DE SATISFACCIÓN CON EL NUEVO CURRICULUM

5. ¿Estás conforme con el enfoque CBC?
   Si ☐ No ☐
   ¿Por qué?

6. ¿Estas conforme con la metodología que se deriva del CBC?
   Si ☐ No ☐
   ¿Por qué?

7. ¿Percibes que debes asumir una mayor responsabilidad respecto de los aprendizajes esperados?
   Si ☐ No ☐
   Fundamenta tu respuesta:

8. ¿Qué beneficios crees que estas obteniendo con el CBC?

9. ¿Crees que el Currículo basado en competencias te dará una formación más integral frente a las futuras exigencias de tu desempeño laboral?
   Si ☐ No ☐
   ¿Por qué?

C. FACILIDADES Y DIFICULTADES OBSERVADAS

10. ¿Cuáles son las facilidades o ventajas que encuentras en el CBC?

11. ¿Cuáles son las dificultades que encuentras en el CBC?

12. ¿Has tenido la oportunidad de trabajar con nuevas metodologías o estrategias de aprendizaje?
    Si ☐ No ☐

13. ¿El currículo basado en competencia te ha demandado desarrollar nuevos estilos de aprendizaje?
    Si ☐ No ☐
    Fundamenta tu respuesta:

Muchas gracias por tu cooperación y disposición para responder esta encuesta

Grupo Operativo CINDA: FDI 2008

CAPÍTULO V Desarrollo Institucional del Currículo Basado en Competencias. El Caso de la Universidad de Talca.

TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DE TALCA PRESENTACIÓN DE UN PROCESO EN MARCHA

Fabiola Faúndez V.[*]
Ana Gutiérrez A.[**]
Mauricio Ponce D.[***]

I. INTRODUCCIÓN

La Universidad de Talca es una institución pública situada geográficamente en la Región del Maule. Una de las principales características de la región es el retraso en su desarrollo humano y económico. En este contexto, una institución de educación superior debe ser capaz de entregar una formación de calidad, con altos estándares, que permiten otorgar reales oportunidades de movilidad social y desarrollo a sus estudiantes.

En consecuencia con lo anterior, la Universidad de Talca ha declarado en su plan estratégico, a través de uno de sus ejes articuladores, el compromiso con la excelencia, pretendiendo entregar a sus estudiantes una educación de calidad, con especial formación en la responsabilidad ciudadana y en el desarrollo de competencias que les faciliten mayor empleabilidad, y que les permitan acceder, progresar y adaptarse permanentemente a la evolución de las condiciones del mercado laboral moderno.

Otro eje articulador, mediante el cual la Universidad de Talca forma a sus profesionales, en un marco valórico humanista de tolerancia, pensamiento crítico, solidaridad, honestidad, convicción democrática, conciencia ambiental, y sensibilidad estética, valores que se desarrollan bajo un concepto de calidad en su gestión de la docencia, la investigación, la extensión, la difusión de la cultura y la administración.

[*] Académica de la Unidad de Evaluación y Dirección de Pregrado de la Universidad de Talca, Chile.
[**] Directora de Pregrado de la Universidad de Talca, Chile.
[***] Vicerrector de Desarrollo Estudiantil de la Universidad de Talca, Chile.

El presente artículo tiene como objetivo reseñar brevemente el proceso de transformación curricular en la Universidad de Talca, que luego de tres años de preparación puso finalmente en marcha en el año 2006. Se muestra el contexto en el que se articuló el cambio, identificando las etapas de implementación, los ajustes organizacionales que fueron necesarios; se continúa con una descripción del modelo educativo; se describen las instancias de evaluación del proceso y se referencian las fortalezas, debilidades y desafíos de éste. Finalmente, se presenta el proceso de transformación curricular, a partir de la experiencia vivida en cuatro escuelas: Ingeniería Forestal, Derecho, Agronomía y Kinesiología, conforme a lo expuesto en la 2ª Reunión Técnica del Grupo Operativo CINDA, que se llevó a cabo en la Universidad de Talca entre los días 15 y 16 de mayo de 2008.

II. CONTEXTO GENERAL DEL CAMBIO

Durante el año 2001 la Universidad de Talca dio inicio al proyecto MECESUP TAL 0101, titulado “Construcción e instalación de una visión renovada de la formación de pregrado. Rediseño y validación de los currícula de las carreras profesionales”, cuyo resultado fue el rediseño de los planes de formación de las carreras de pregrado de la institución. Los fundamentos de la transformación curricular surgen tanto desde un contexto externo como interno.

2.1. CONTEXTO EXTERNO

En el primer caso, la globalización como proceso creciente de independencia política, económica y cultural entre los países, se refleja en el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación; en la estandarización de bienes y cultura, en la movilidad de las personas, bienes y servicios, en la estandarización de la estructura de grados, en la calidad de la educación media, y en la masificación de la educación en todos sus niveles. Lo anterior implica un desafío para las universidades en cuanto a la formación de profesionales competentes, capaces de desempeñarse en diferentes contextos culturales, rompiendo el concepto de regionalización; y para la sociedad científica y tecnológica, significa su integración a redes internacionales de desarrollo del conocimiento, contribuyendo a mejorar la competitividad nacional.

En el mismo contexto, el desarrollo de la sociedad del conocimiento se liga también a este proceso de transformación curricular, sustentándose la necesidad de vincular el

conocimiento con la acción, la información y el hacer con el aprendizaje y conocimiento permanentes, en el marco del saber hacer y saber ser; habilitando al profesional para responder a los requerimientos de su campo laboral durante toda la vida.

Por otro lado, los niveles que el país ha alcanzado en términos de ingresos y su redistribución, la necesidad de buscar mayores niveles de eficiencia en la educación superior y las nuevas oportunidades presentes en este escenario, conminan a Chile a convertirse en un país con altos niveles de desarrollo económico, educacional, social, tecnológico y cultural, que ya han alcanzado otros países.

Los factores mencionados anteriormente, condicionan los desafíos que debe enfrentar la universidad en la formación de profesionales, para propiciar las oportunidades de un desempeño adecuado en este nuevo orden, implementando creativos e innovadores planes curriculares, acorde con los modelos metodológicos imperantes.

2.2. CONTEXTO INTERNO

Los fundamentos que sustentan el proceso que la Universidad de Talca está llevando a cabo guardan relación con el diagnóstico compartido, en relación a la necesidad de un cambio en la formación profesional. Efectivamente, el diagnóstico mencionado dio importantes luces sobre lo que estaba ocurriendo en la Educación Superior en nuestro país. Por ejemplo, se detectan condicionantes como:

- La masificación del estudiante, los que demandan insertarse social y laboralmente.
- Nuevas demandas por especialización y educación continua, en diversas modalidades (presencial, a distancia, tiempo parcial, etc.)
- Los títulos profesionales se desvalorizan Nuevas demandas de formación profesional basadas en competencias y valores.
- Expansión de las instituciones y de la oferta. Emergen instituciones de escala mundial.
- Se amplían las fuentes privadas de financiamiento al sistema universitario.
- El Estado como demandante de bienes públicos: científicos, tecnológicos y culturales, impone mayores exigencias de calidad y de transparencia.

- El Estado como proveedor de financiamiento, ampliará el acceso al financiamiento público.

A lo anterior se suma el hecho que a la época, se posee una visión común en cuanto a la necesidad de formar parte de la sociedad globalizada del conocimiento. Asimismo, en el plan estratégico institucional VISION 2010, se expresa como eje articulador el aumentar el valor formativo en pregrado, a través de una formación en base a valores, desarrollo de competencias y ciudadanía activa.

La Universidad se propuso fortalecer la formación de pregrado focalizándola en un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante, que les permitiera adquirir las destrezas y capacidades necesarias para un adecuado desempeño frente a los requerimientos actuales y futuros. Es en este contexto donde se configuró el proceso de transformación curricular, el que tuvo como elementos diagnósticos los siguientes:

- Los estudiantes seleccionados en primer año no contaban con los recursos personales que les permitieran enfrentar con éxito el sistema universitario.
- Los estudiantes no contaban con las capacidades de análisis crítico, de síntesis, comunicación y trabajo en equipo.
- Los procesos sociales, económicos, políticos y culturales de la sociedad contemporánea no eran comprendidos a cabalidad por los estudiantes que recién ingresaban al sistema universitario.

El proyecto se orientó hacia el proceso de formación, acogiendo los requerimientos que plantean los nuevos tiempos sociales e históricos; lo que permitió diseñar las nuevas currícula y promover los cambios en las prácticas y cultura universitaria; en pos de lograr uno de los factores distintivos de la institución, declarado en su plan estratégico “generar un valor distintivo superior a los egresados de la Universidad de Talca, a través de una formación en base a valores, desarrollo de competencias y ciudadanía activa”, los que se amplían a los siguientes sub factores:

- Formar a los estudiantes en base a competencias, valores y ciudadanía activa.
- Ser referentes como innovadores y formadores de excelencia.
- Internacionalizar la formación de pregrado.
- Alcanzar estándares internacionales de calidad en los procesos y productos de los programas de formación.

- Promover el desarrollo profesional de la práctica docente en la Universidad.
- Aumentar y mejorar el compromiso de la institución con sus egresados.

III. LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR A NIVEL INSTITUCIONAL

3.1. ETAPA DE REDISEÑO

3.1.1. Generación de Perfiles de Egreso

La etapa de rediseño fue iniciada teniendo como primer fin la generación de perfiles de egreso. El proceso comprendió una serie de pasos ligados secuencialmente entre sí, que se enumeran a continuación:

- Procedimientos para la organización curricular
  - Determinación de los dominios del perfil
  - Categorización de las competencias complejas por cada dominio del perfil
  - Establecimiento de las vinculaciones entre dominios.

- Procedimientos para la estructuración curricular
  - Estimación de tiempos de logro por competencia
  - Estructuración de secuencias y organización en niveles
  - Determinación de las instancias evaluativas integradoras

- Operacionalización curricular
  - Definición de los módulos constitutivos del plan de formación
  - Desarrollo de syllabus de cada uno de los módulos.

En cuanto a las acciones realizadas para la construcción del perfil de egreso, éstas se observan en la siguiente secuencia:

Gráfico 1.
Acciones Realizadas para Construcción del
Perfil Profesional del Egresado

3.1.2. Modularización y Generación de Planes de Formación

A partir de los perfiles de egreso definidos por cada carrera, se procedió a efectuar la respectiva modularización, tomando en consideración las condiciones de borde: duración de la carrera, concepto de crédito, periodos académicos, número de horas totales mínimas fijadas a nivel nacional para algunas carreras y criterios de rigor, como consistencia, pertinencia, viabilidad.

Producto de este proceso surgieron los planes de formación rediseñados, cuya implementación se inició el año 2006 y continúa a la fecha. Es así como los planes de formación de pregrado de la Universidad de Talca contemplan en la actualidad un total de 300 ECTS[1] mínimos, los que se concretan en la formación en tres líneas curriculares: Fundamental, Básica y Disciplinaria. Estas líneas, se desarrollan en dos etapas:

- La primera conduce a la obtención del grado de Licenciado (240 ECTS) y se organiza en dos ciclos formativos de 120 ECTS cada uno, los que se distribuyen normalmente en 8 semestres de 30 créditos.
- La segunda conduce a la obtención del título profesional (60 ECTS), pudiendo extenderse hasta en 60 créditos adicionales cuando se justifique fundadamente.

[1] Corresponde a European Credit Transfer System.

Es importante destacar que en el primer ciclo se incluye la línea de Formación Fundamental (competencias genéricas), que contempla 44 créditos del total de los 120 ya mencionados. El objetivo central de este primer ciclo[2] es contribuir al desarrollo de las competencias fundamentales de los estudiantes (en el área instrumental, de desarrollo personal y de formación ciudadana), así como al manejo de los conceptos y procesos sustantivos de las ciencias básicas y a la introducción en la respectiva disciplina. La aprobación de este primer ciclo garantiza que un estudiante ha cumplido con una etapa de formación que le permite:

- Lograr dominio de las competencias fundamentales relativas a:
  - desarrollo del pensamiento,
  - comunicación efectiva,
  - desarrollo personal y
  - formación ciudadana y comprensión del entorno.

- Manejar los conceptos fundamentales de las ciencias básicas de su especialidad.

- Incorporarse a un programa de formación disciplinaria o profesional.

- Desarrollar una escala de órdenes de aprendizaje, que le permita configurar un adecuado equilibrio e integración entre las áreas del primer ciclo de formación.

- Desempeñarse adecuadamente en el medio universitario.

Adicionalmente, la institución brinda valor agregado a la formación de sus egresados, al ofrecerles la posibilidad de lograr el desarrollo de competencias para comunicarse en inglés. Contribuye a la formación de los estudiantes en la línea mencionada, brindándoles la posibilidad de adquirir una experiencia fuera del país, a través de la realización de estadías internacionales en universidades extranjeras con las cuales mantiene convenios de colaboración, otorgando para ello becas, créditos y habilitación en otros idiomas además del inglés.

[2] Resolución Universitaria N°082 de 2005.

Asimismo, como una forma de apoyar el desarrollo de una vida saludable de los estudiantes, todos los planes de formación incluyen la exigencia de aprobar dos créditos ECTS de actividad física y deportiva, adicionales al total de créditos de la estructura curricular.

3.2. ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN

A partir de enero de 2006, la Universidad de Talca inicia la segunda etapa del proceso de transformación curricular, ahora centrada en su implementación, la que presenta como principal desafío para las carreras la puesta en marcha de las curricula rediseñadas, a partir de las cohortes de estudiantes que ingresan a la institución en dicho año.

Para apoyar este proceso de implementación en las carreras, desde la institucionalidad instaurada (Vicerrectoría de Docencia de Pregrado), se desarrolla un plan de apoyo sistemático y permanente, focalizado en tres ejes centrales. Estos son: el fortalecimiento de la docencia, la puesta en marcha de un Programa de Formación Fundamental (PFF) y, el monitoreo y seguimiento de la transformación curricular con el propósito de su optimización permanente. A continuación se amplía la información de los ejes mencionados anteriormente.

3.2.1. Habilitación y Acompañamiento Docente

En el escenario de transformación curricular que vive la institución, se proyectó e implementó desde 2006, distintas instancias que -a partir del reconocimiento de lo vital que resulta en el proceso el compromiso y empoderamiento académico y valórico de sus docentes con el mismo- cumpliesen con el gran desafío de:

- Lograr que los docentes se familiaricen con el modelo curricular basado en competencias.
- Habilitarlos en metodologías, evaluación de aprendizajes e incorporación de tics al servicio de la organización de su módulo, en la lógica que el mismo debe sintonizar y trabajarse académicamente con los estudiante en directa relación con el perfil de egreso del que dicho módulo es tributario.
- Estimular sistemáticamente la participación de los académicos en comunidades de aprendizaje con sus pares, de modo de entre otras cosas,

compartir experiencias fruto de sus innovaciones para la optimización del aprendizajes.

3.2.2. Implementación del Programa de Formación Fundamental

En el marco de las modificaciones curriculares incluidas en los planes de formación, a partir del año 2006 se puso en marcha el Programa de Formación Fundamental, que contempla 44 créditos y cuyo objetivo central es contribuir al desarrollo de las competencias fundamentales de los estudiantes (en el área instrumental, de desarrollo personal y de formación ciudadana).

Las competencias instrumentales habilitan al estudiante en las herramientas de trabajo intelectual indispensables para su éxito en la universidad y su desempeño profesional. Estas son:

- Comunicarse eficazmente en forma oral, escrita, gráfica-icónica y de manera gestual y corporal.
- Usar adecuadamente las herramientas metodológicas de construcción del conocimiento.
- Lograr aprendizaje autónomo para la aplicación de metodologías innovadoras y creativas, basadas en la solución de problemas.

Las competencias de desarrollo personal, se orientan a fortalecer el trabajo del estudiante para:

- Lograr una autocrítica y autoestima equilibrada.
- Controlar el estrés.
- Desarrollar su proyecto profesional en concordancia con su proyecto de vida.
- Interactuar con otros e integrarse a redes de trabajo, amicales, sociales.

Las competencias de formación ciudadana, buscan generar en el estudiante una visión integradora del sistema socio-cultural, habilitándolo para:

- Comprender crítica y holísticamente el mundo y la sociedad en que vive.
- Desarrollar y ejercer su autonomía y responsabilidad.
- Demostrar su compromiso social.
- Aprender a través de la práctica de la solidaridad.

3.3. AJUSTES ORGANIZACIONALES PARA GESTIONAR EL CAMBIO

La transformación curricular en marcha, ha implicado también para la institución realizar ajustes organizacionales para gestionar el cambio. Ellos se han evidenciado principalmente en la adopción del sistema ECTS (European Credit Transfer System) y en la generación, a partir del año 2006, de una Vicerrectoría de Docencia de Pregrado, encargada de liderar el proceso de transformación curricular, de modo de garantizar la institucionalidad, viabilidad y su sustentabilidad en el largo plazo.

3.3.1. Adopción de Sistema de Creditaje ECTS

En lo que corresponde al creditaje, el mejoramiento de los planes de formación a partir del enfoque basado en competencias, contempló también incorporar en la nueva estructura curricular el concepto e implicancias del sistema de creditaje europeo ECTS. La institución ha adoptado el concepto de crédito, que se entiende como "unidad de medición que representa 27 horas cronológicas de trabajo académico de un alumno, el que incluye clases en aula, trabajos prácticos, seminarios, aprendizaje autónomo y pruebas u otras actividades de evaluación"[3]. Todos los módulos de los planes de formación tienen un creditaje asociado a esta definición, de modo que si un curso es valorado en, por ejemplo dos ECTS, ello implica que el trabajo académico a realizar por el alumno debe completarse en 54 horas cronológicas.

3.3.2. Creación de la Vicerrectoría de Docencia de Pregrado

El proceso de transformación curricular ha llevado también a la modificación de su estructura orgánica institucional, dando origen a la Vicerrectoría de Docencia de Pregrado (VRDP), que lidera el proceso de transformación a través de:

- Dirección de Pregrado (DP): gestiona los procesos curriculares y de seguimiento y monitoreo del proceso de transformación curricular. Tiene como función:

[3] Reglamento de Régimen de Estudio. Universidad de Talca.

- Planificar, administrar y controlar los procesos académico - administrativos y logísticos, relacionados con los estudiantes de las distintas carreras que imparte la Universidad.
- Generar y gestionar las políticas, reglamentos y normativas que rigen a los estudiantes de pregrado de la Universidad.
- Articular sistemáticamente las demandas provenientes de las líneas curriculares involucradas en la transformación del pregrado.
- Evaluar los procesos y resultados que van surgiendo producto de la transformación curricular.
- Diseñar, validar y aplicar dispositivos para la evaluación de competencias que permitan disponer de información oportuna y relevante para la toma de decisiones.
- Generar conocimiento relativo a la gestión académica y evaluación de competencias y aseguramiento de calidad, en el marco de la transformación curricular del pregrado de la institución.

- Centro de Innovación y Calidad de la Docencia (CICAD): asiste las necesidades docentes del pregrado. Tiene como función:

  - Acompañar las prácticas docentes universitarias para la innovación metodológica y evaluativa.
  - Habilitar curricular y pedagógicamente a los docentes de pregrado.
  - Asistir curricular y pedagógicamente a carreras, institutos y programas de formación, según sus necesidades y demandas.
  - Sistematizar, hacer circular y transferir la experiencia del proceso de instalación e implementación curricular de apoyo a la docencia.

- Dirección de Tecnologías de Aprendizaje (DTA): apoya la implementación de tecnología al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tiene como función:

  - Asesorar a los docentes para la incorporación y desarrollo de tecnologías para el aprendizaje.
  - Habilitar para el uso de tecnología con fines educativos a los docentes de pregrado.
  - Asistir tecnológicamente a carreras, institutos y programas de formación, según sus necesidades y demandas.

- Sistematizar, hacer circular y transferir el proceso de instalación e implementación de tecnologías de apoyo a la docencia.
- Fomentar la innovación y el trabajo colaborativo en las prácticas docentes de pregrado.

- Programa de Formación Fundamental (PFF): potencia el desarrollo de competencias fundamentales (genéricas) en los estudiantes. Tiene la función de:

  - Impartir y gestionar la docencia necesaria para lograr que los estudiantes alcancen un adecuado dominio de las competencias fundamentales definidas por la universidad, relativas a: desarrollo del pensamiento, comunicación efectiva, desarrollo personal y formación ciudadana y comprensión del entorno.

3.4. EL NUEVO MODELO EDUCATIVO

La transformación curricular en la Universidad de Talca implicó la generación de un nuevo modelo educativo, que pretende formar un profesional competente, es decir, capaz de "saber actuar en un contexto particular, poniendo en juego los recursos personales y contextuales (incluyendo redes) para la solución de un problema específico, con un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo"[4].

El enfoque curricular por competencias implica una modificación del paradigma educativo en cuanto a la concepción de la enseñanza y el aprendizaje y su impacto sobre las metodologías y sistemas evaluativos, en tanto implica una perspectiva constructivista, en que el conocimiento no es transmisible, sino que se construye en la acción y por la acción y por la reflexión sobre esta acción.

Frente a una situación de aprendizaje, que ocurre en un contexto determinado, el estudiante realiza un proceso de ordenamiento de los estímulos presentados por el docente, en relación con sus propios conocimientos anteriores, a partir de lo cognitivo, actitudinal, procedimental e interpersonal, construyendo así su propio conocimiento. Para ello, elige además las estrategias metacognitivas que le permitirán "aprender a aprender" y evidenciar de mejor manera los nuevos aprendizajes que emerjan de la combinación entre sus aprendizajes previos y lo que

[4] Le Boterf, Guy. "Ingeniería de Competencias". Paris-Francia. 2000.

se le presenta actualmente. Todo ello dentro de una adecuada carga de trabajo académico, que le permita compatibilizar su condición de estudiante y joven.
En esta nueva construcción del conocimiento, el estudiante que aprende debe ser autónomo, capaz de gestionar su aprendizaje de manera eficaz, adoptando un rol activo desde el cual planifica, supervisa y evalúa sus logros. Adicionalmente, se le debe orientar hacia el trabajo colaborativo y asociativo, fomentado mediante el trabajo en equipo y el establecimiento de redes.

El docente, por su parte, ahora transita desde el rol del que enseña hacia una nueva figura de “movilizador de los aprendizajes” que desarrollan los estudiantes; les desafía a optimizarlos y gestiona su logro de competencias. Este nuevo docente, organiza situaciones de aprendizaje, reconoce y acepta las diferencias que existen al respecto, gestiona la progresión de sus aprendizajes, los compromete con su proceso, les enseña y motiva a trabajar en equipo, les ofrece ambientes de aprendizaje diferenciados, utilizando tecnologías de apoyo y, finalmente, tiene una actitud permanente de actualización, renovación e innovación de sus propias prácticas pedagógicas, al mismo tiempo que forma parte de comunidades de aprendizaje con sus pares.

En relación a los métodos pedagógicos, aquellos utilizados tradicionalmente (clases frontales, expositivas), deben ser ahora complementados con métodos que propicien el aprendizaje activo (resolución de problemas, estudio de casos, preparación de proyectos integradores de competencias, prácticas simuladas o reales de la profesión, pasantías de observación de procesos productivos, etc.),lo que conlleva la generación de nuevos ambientes de aprendizaje y la organización de situaciones de aprendizaje que sean coherentes con las competencias que se desean desarrollar en el futuro profesional.

En cuanto a la evaluación, ésta también es vista desde una nueva perspectiva; se centra en el nivel de logro de las competencias por parte del estudiante, lo que permite a éste tener una visión sobre los progresos que va alcanzando durante su trayectoria de formación y obtener retroalimentación permanente por parte del docente, en su rol de movilizador.

Finalmente, el modelo pretende promover el desarrollo personal de los alumnos en un contexto de principios y valores declarados por la institución, especialmente en lo

que dice relación con practicar el pensamiento crítico, la tolerancia y la responsabilidad social.

3.5. EVALUACIÓN CONTINUA DE LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

A partir de la etapa de implementación de la transformación curricular, en el año 2006, se proyectó un modelo de aseguramiento de la calidad del pregrado, que se ha puesto en marcha paulatinamente, desde la Dirección de Pregrado – Unidad de Evaluación y que se organiza en torno a:

- Marcos de Referencia (estándares e indicadores) para la evaluación permanente de los ámbitos y actores que influyen de manera clave en el logro de aprendizajes (expresados en competencias) de los estudiantes del pregrado.

- Generación y Aplicación de Instrumentos Evaluativos que posibilitan obtener la información requerida, tanto en lo referido a la docencia, como a los resultados de aprendizaje en los distintos niveles de las carreras (inicio, intermedio, egreso) y gestión del currículo.

- Formación de los actores centrales (docentes – gestionadores – estudiantes) para su adhesión y compromiso permanente con una cultura de aseguramiento de calidad del pregrado en la institución.

- Fortalecimiento de un sistema de información permanente emanada de los procesos evaluativos realizados y que permita contar sistemáticamente, por ejemplo, con informes requeridos para la toma de decisiones.

Cuadro 1.
Evaluación de la Gestión de la Calidad

Dimensión	Subdimensión
DOCENCIA	Habilitación y acompañamiento Generación y organización del proceso de aprendizaje. Desempeño docente del académico
APRENDIZAJE	Diagnóstico Proceso Resultados
GESTIÓN DEL CURRÍCULO	Implementación del plan de estudio

	Logística asociada
SATISFACCIÓN DEL USUARIO	Proceso formativo global

3.6. FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL PROCESO INSTITUCIONAL

Habiendo transcurrido ocho años desde el inicio del proceso de rediseño curricular y tres desde la implementación de la transformación curricular de las carreras de pregrado, es posible señalar algunas fortalezas y debilidades que han caracterizado este proceso.

Entre las fortalezas se puede mencionar lo siguiente:

- La transformación curricular hacia un modelo por competencias ha significado que el eje de la preocupación se movilice desde la docencia hacia el aprendizaje.
- El compromiso con la transformación curricular y su calidad ha tenido carácter institucional, lo que se ha formalizado en su Plan Estratégico 2010.
- La cultura y la gestión de la institución se han visto paulatinamente impactadas por esta transformación, lo que ha redundado en un proceso de aprendizaje organizacional.
- Se ha avanzado, además del cambio hacia el enfoque por competencias, en la incorporación, a partir del año 2004, de un sistema de créditos que se asimila al sistema de creditaje europeo (ECTS) y, a partir del año 2007, del sistema de créditos SCT-Chile, que se empieza a incorporar en las universidades del Consejo de Rectores.
- El compromiso de carácter institucional con esta transformación ha impactado la estructura organizacional, con la creación, a partir del año 2006, de una unidad de mejoramiento docente institucional, la Vicerrectoría de Docencia de Pregrado, que lidera a través de sus unidades el proceso de transformación curricular.
- La participación de los docentes en esta transformación y su respectiva valoración se ha visto formalizada en la creación y reconocimiento oficial de los comités de rediseño curricular (2003-2006) y de los comités de transformación curricular, a partir del año 2008, y en la instalación de una red de prácticas colaborativas docentes desde 2007
- Finalmente, se ha iniciado una cultura evaluativa de gestión continua de la calidad de aquellos hitos que impactan el proceso de aprendizaje, como son la

revisión y optimización de los perfiles de egreso, mediciones de resultados de aprendizaje en diferentes momentos del proceso, evaluación formativa de syllabi y medición de la percepción de los estudiantes respecto del desempeño docente.

En relación a las debilidades que ha reflejado este proceso, podríamos señalar lo siguiente:

- No se ha logrado implementar plenamente, en tiempo y cobertura, la necesidad de recursos humanos y materiales que demanda esta transformación, lo que posiblemente implique recurrir a proyectos con financiamiento externo.
- No se ha logrado entregar suficiente habilitación, actualización y profundización en competencias metodológicas y evaluativas a todos los docentes involucrados en la transformación.
- El poco recurso humano disponible ha incidido en que no se haya podido gestionar integralmente la calidad, de modo de evaluar permanente y sistemáticamente en una lógica de optimización continua.
- El proceso de articulación entre las líneas de formación fundamental, básica y disciplinaria, que son parte de todos los planes de formación de las carreras de pregrado, no ha alcanzado los suficientes niveles de logro.
- Persiste aún un cierto grado de resistencia en la comunidad académica a los cambios generados por la transformación curricular.
- El proceso de transformación no ha logrado ser percibido en su totalidad por los estudiantes.

IV. LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN LAS CARRERAS

En las páginas siguientes se presenta la visión de la transformación curricular desde la perspectiva de algunos actores participantes en su desarrollo desde las carreras, y corresponde a la transcripción de las presentaciones realizadas en la 2ª Reunión Técnica del grupo Operativo, llevada a cabo en la Universidad de Talca durante el mes de mayo de 2008.

4.1. LA TRANSFORMACIÓN DE INGENIERÍA FORESTAL[5]

La implementación del rediseño curricular basado en competencias ha sido nuevo; una modalidad distinta, que dio como resultado módulos con demandas definidas, sobre todo en el primer año del plan de formación, donde se tenían concentradas las ciencias básicas. Al respecto, se generó una instancia de discusión con los docentes de los institutos que nos prestan servicios desde las ciencias básicas, en donde se pudo por primera vez negociar cuáles son los contenidos mínimos de ciencias básicas necesarias para sustentar, en este primer año, lo disciplinario. Esto implicó que la formación disciplinaria pueda, más adelante, ser reforzada con la participación de las ciencias básicas, a través de una modalidad de módulos colegiados.

Por otro lado, está el objetivo de potenciar la formación fundamental que se implementa durante los dos primeros años, con 11 módulos que buscan la formación transversal, que enseñen a los estudiantes el saber ser (personal), el saber (cognitivo), el hacer (procedimental) y el convivir (interpersonal), a fin que obtengan destrezas comunicativas, que se conozcan y puedan desarrollarse personalmente, y que también tengan claro su responsabilidad ciudadana, módulos comunes y transversales a todas las carreras de la universidad.

Respecto del plan de formación de Ingeniería Forestal, se encuentra valorado en relación a las horas de trabajo del alumno, ya sea presencial o no, traducido en créditos ECTS, contando además con tres módulos de integración en diferentes periodos de formación.

Actualmente se está en el tercer año de implementación del plan, donde se ubica el primer modulo de integración, actividad que permitirá fortalecer variados conocimientos básicos de la disciplina, los cuales podrán ser verificados, permitiendo cerrar un ciclo, con la seguridad de haber logrado las competencias declaradas del futuro profesional en ese periodo de formación.

El nuevo plan de formación incorporó algunas competencias en áreas emergentes de la profesión como geomática, silvicultura urbana, genética forestal y gestión ambiental, las que debieran permitir un mejor desempeño en el campo laboral y facilitar el acceso al postgrado. En la estructuración del plan se definieron tres

[5] Preparado por Marcia Vásquez Sandoval, Darío Aedo Ortiz y Óscar Vallejos Barra, Comité de Transformación Curricular.

grandes dominios, en los cuales debe ser competente un Ingeniero Forestal de la Universidad de Talca.

El primero es el “Manejo y Aprovechamiento Forestal”, donde hay 11 competencias asociadas que son: planificar y dirigir la producción de plantas forestales, establecer masas forestales, cuantificar los recursos forestales, valorizar recursos forestales, elaborar planes de manejo, diseñar la infraestructura de acceso al patrimonio forestal, planificar las operaciones de producción de masas boscosas, planificar el aprovechamiento de productos forestales no madereros, auditar planes de prevención de riesgo de faenas forestales, evaluar las influencias de las propiedades del la madera en el proceso y producto final y, organizar y controlar tratamientos de conversión primaria y secundaria de la madera.

El segundo dominio corresponde al área de “Gestión” y consta de cuatro competencias: formular proyectos profesionales, evaluar proyectos de inversión, aplicar herramientas de apoyo a la toma de decisiones, y desarrollar actividades de comercialización de productos forestales.

El tercer dominio está asociado a la “Gestión de los Recursos Naturales”, y las competencias son: formular y controlar planes de recuperación en áreas degradadas, planificar el territorio aplicando la geomática, diseñar y ejecutar planes de gestión ambiental, manejar especies arbóreas en ambientes urbanos y periurbanos y, planificar y administrar espacios forestales de uso múltiple.

Su implementación ha significado que en cada nuevo módulo a dictar, el docente responsable es capacitado e integrado a un nuevo esquema de enseñanza durante el semestre anterior, elabora el syllabus y empieza a empaparse de este nuevo modelo. Tiene que ser el propio docente quien se implique en la ejecución de lo comprometido. De hecho, para fines de mayo, se debe tener el primer borrador de los syllabi que se impartirán en el segundo semestre. Durante el 4° año se deberán desarrollar dos módulos de integración y se rescatará de la malla anterior el módulo de memoria, que corresponde a un proyecto profesional final. Además, se ha incorporado inglés y dos créditos de actividad física desde el segundo año.

El papel fundamental de la Dirección de Escuela en el proceso es comprometer al cuerpo docente en la implementación del plan de formación. Esto ha sido posible en los dos primeros años, a través de un estrecho trabajo con los profesores de ciencias

básicas para la elaboración de estos syllabus y también con los docentes de formación fundamental, realizando siempre la siguiente pregunta, ¿Cómo el modulo contribuye en el perfil de egreso del estudiante?, teniendo presente las competencias de egreso declaradas. Por lo tanto, el profesor de ciencias básicas debería mencionar en sus clases cual es la pertinencia de la formación que esta entregando en relación al perfil de egreso, y motivando al estudiante a darle significado a su aprendizaje y a las actividades planificadas.

También se capacita el cuerpo docente en la elaboración de syllabus y se coordinan actividades de aseguramiento de la calidad, apoyado por la Vicerrectoría de Docencia de Pregrado. En esta misma instancia, se auditan estos documentos, por lo tanto los docentes pueden hacer un uso confiable del syllabus, pudiendo trabajar en la implementación de sus módulos. Desde el año 2007, se generó una red de prácticas colaborativas docentes, donde participan tres docentes de la Facultad; un ejemplo de productos obtenidos han sido el software educativo para el fortalecimiento de la enseñanza en dasometría, que es un área fundamental para un ingeniero forestal; algunas herramientas de diseño y evaluación de las actividades en terreno, como el portafolios.

En este último año, para aunar criterios, CICAD ha transferido las actividades de capacitación a los integrantes de la red. Aún cuando se generan capacitaciones con expertos, no todos los docentes tienen el tiempo ni el interés por participar; pero a fin de compartir las experiencias, se generan noticias del Comité de Transformación Curricular, difundiendo de esta manera lo que se hace. Esta última instancia está encargada de la reingeniería del plan de formación y su optimización.

La malla curricular ya sufrió un cambio este año 2008, formalizándose un semestre cero donde los alumnos conocen algunos de los módulos de formación fundamental y tienen un periodo de nivelación. Esto estará declarado en los folletos de promoción para el 2009, donde se espera mostrar que la universidad está comprometida con una nivelación formal de los alumnos, para que accedan en mejores condiciones a los siguientes niveles de su formación. En los dos primeros años se encuentran los módulos de formación fundamental y de formación básica. Poco a poco los estudiantes van accediendo a los módulos de formación fundamental y a la formación disciplinaria.

También se está elaborando la aplicación de una encuesta a docentes y estudiantes, para evaluar el grado de satisfacción del modulo, en función de las competencias o capacidades declaradas, porque no todos los módulos abordan adecuadamente las competencias, algunas de ellas son subcompetencias o capacidades, y se desea saber si el tiempo asignado para ellos ha sido el correcto. Se está trabajando en el análisis del módulo de integración o MI, y lo interesante de esta instancia es la colaboración de los docentes que integran las redes.

Un recurso muy importante, al que se ha recurrido últimamente, es al análisis de la base de datos de los estudiantes de la carrera de Ingeniería Forestal a nivel nacional, evaluándose los requisitos de postulación, revisando las competencias de entrada requeridas, para ver de qué manera se deben gestionar algunas actividades de nivelación.

Algo que siempre se debe estar evaluando es el tiempo definido para cada módulo, tanto para trabajo presencial como no presencial y si éste es el apropiado para el aprendizaje de los alumnos. Los estudiantes son en ocasiones deficitarios en sus habilidades de entrada, y a los alumnos de primer año les cuesta un poco más.

La presencia de los centros tecnológicos de la Facultad, han contribuido a la implementación del plan de formación, ellos son: Centro Tecnológico del Álamo, Centro Tecnológico de Industrias de la Madera y el Centro de Geomática, este último más transversal. Otra de la fortalezas es la integración de los docentes, que aunque es paulatina, se va generando un convencimiento, y cuando ya les llega el momento de participar lo hacen de manera más efectiva, más llanos a generar un buen producto, a elaborar un buen syllabus, donde se establezca claramente el recorrido que van a hacer en el modulo.

Por otro lado, en la visita del profesor Guy Le Boterf, se analizó el caso de la carrera de ingeniería forestal. Se revisó el plan curricular, y a grandes rasgos se encontró un perfil bien definido. Significó una verdadera ventaja coincidir que las 20 competencias definidas en el plan curricular son actividades claves para los estudiantes.

Las debilidades de entrada de los estudiantes obligan a trabajar más, a fin de lograr en ellos las habilidades necesarias de ingreso, como por ejemplo la adquisición de contenidos básicos de química y biología. Este año se incorporó matemática. Asimismo, de aquí en adelante se trabajará en la implementación del resto del plan,

considerando la trayectoria de las competencias definidas, secuenciándola con el fin de ir pasando de lo simple a lo complejo, y velando para que el alumno vaya ratificando las competencias declaradas. Por otra parte, se debe continuar trabajando en la preparación de módulos, y en la habilitación de los docentes en metodologías de enseñanza y evaluación. Estos últimos años la habilitación se ha centrado en la metodología o didáctica en el aula, sin embargo no se ha trabajando lo suficiente en las metodologías de evaluación.

Finalmente, lo que aún está en etapa de implementación son los módulos colegiados, ya que poco a poco se instala la idea que es más enriquecedor trabajar de forma integrada, convocar al experto en determinado tópico que incluya el módulo y mostrar al estudiante, que no sólo es importante que él aprenda a trabajar en equipo, sino que los docentes les muestren cómo se trabaja de esa forma.

4.2. LA TRANSFORMACIÓN DE DERECHO[6]

El presente documento muestra algunos puntos relevantes referidos a la gestión del nuevo currículo en la Escuela de Derecho. La etapa de diseño ya fue lograda, y actualmente se lleva a cabo el proceso de implementación donde, lo relevante es la forma de gestión.

Se revisan brevemente algunos aspectos del contexto de la carrera, para formarse una idea de lo que está ocurriendo, y luego se presentan los considerados clave de la implementación inicial del nuevo plan basado en competencias. Éste se aborda con una estrategia que se denomina integral, en el sentido que comprende acciones orientadas a los docentes por un lado, y a los estudiantes por el otro, como también las propias de la administración del plan de formación.

En lo que se refiere al contexto de la carrera, algunos datos que es importante tener en cuenta:

- Se matriculan anualmente vía PSU 120 estudiantes, los que pueden aumentar por cupos adicionales y por modalidades de ingreso especial, llegando a alrededor de 130.

[6] Preparado por Marcela Acuña San Martín, Directora de Escuela de Derecho de la Universidad de Talca, Chile

- La planta académica presenta una amplia variedad, con una planta regular de 11 jornadas completas, tres de ellos en perfeccionamiento. Están los profesores conferenciantes en similar cantidad y, docentes part time en un alto número, lo que implica una alta dependencia docente de profesionales externos, dato relevante cuando la implementación del nuevo plan, requiere un mayor nivel de compromiso.
- El perfil de la licenciatura se estructura en torno a tres dominios de competencia, a saber: a) la representación judicial de intereses públicos y privados, b) la representación extrajudicial de intereses públicos y privados y c) la asesoría jurídica de los mismos intereses. En su levantamiento, se recogieron los desempeños propios y distintivos del abogado y se concretaron en el perfil profesional. A partir de los tres dominios se desagregaron ocho competencias profesionales.
- El plan de formación se organiza en dos ciclos: el primero de cinco años, concluye con el egreso. En esta etapa no hay significativas modificaciones en relación con la duración de un programa tradicional. El cambio relevante se encuentra en el segundo ciclo relativo a la licenciatura, donde se incluyó un semestre adicional para la obtención del grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas, aspecto que se diferencia con lo que ocurre en las escuelas de derecho tradicionales, donde hay un periodo fluctuante entre uno y tres años, posteriores al egreso para la obtención de la licenciatura.
- Algunos aspectos, en relación con los módulos que estructuran el plan de formación que destacan son: en términos temporales existe una estructura de módulos anuales, semestrales, trimestrales y mensuales, cuestión que también es innovadora en las carreras de derecho. En este punto se puede señalar que, el desarrollo de las competencias en esta nueva estructura del plan de formación, tiene una diversidad respecto del tiempo de duración de las actividades comprometidas, pudiendo encontrarse tres instancias de integración de competencia y de evaluación de resultados de aprendizaje, antes del egreso, correspondiente a los denominados módulos de integración ubicados al final del segundo, tercer y cuarto año. A lo anterior se suma la existencia de talleres de desarrollo de destreza desde el tercer año, que corresponde a otra innovación, dado que normalmente la formación se focaliza en la transmisión de conocimientos, estos talleres buscan habilitar a los estudiantes en desempeños profesionales críticos, definidos en el perfil, y que tienen que ver obviamente con los tres dominios de competencias. Existen además, dos módulos de desempeño integrado de competencias en

campo real, constituidos por actividades que ya no son simulaciones, la pasantía en instituciones públicas o privadas que están vinculadas con el hacer jurídico, y la clínica jurídica obligatoria de quinto año.

- Finalmente, la gestión del currículo actualmente no se limita a los aspectos administrativos. Lo anterior puede considerarse una obviedad, pero no lo es. En el año 2006 cuando se inició la implementación, se encontraban separadas las funciones de gestión docente del nuevo plan de formación, las que eran asumidas por la comisión de rediseño curricular y, la gestión burocrática administrativa era encargada a la Dirección de Escuela. A partir del año 2007 estas funciones se han unificado en la Dirección de Escuela, lo que permite una gestión más eficiente e integral.

Como se señalara, la estrategia integral que se definió dice relación con los actores relevantes y con la administración del plan. Los actores relevantes en la implementación son obviamente docentes y estudiantes.

4.2.1. Docentes

Se puede señalar que son un factor principal del éxito en la implementación de la transformación docente, principalmente debido a la motivación de esta nueva modalidad de enseñanza, a fin que se apropien e involucren activamente en sus prácticas docentes. La Universidad de Talca espera que sus docentes reconozcan las diferencias en sus estudiantes, comprometan resultados de aprendizaje, planifiquen su docencia adecuadamente, entre otros, cuestión que en la Facultad de Ciencias Jurídicas no ocurría con anterioridad a este nuevo plan de formación.

Este nuevo rol demandado del docente no es estático, sino que es una expresión en movimiento, que considera el factor cultural del docente y el peso de la tradición jurídica. En el primer caso, se refiere a la existencia de una forma de comportamiento, de accionar de los docentes, que en el caso de la Escuela de Derecho, se basa en la transmisión de conocimientos y luego, al momento de evaluar, se estructura con la reproducción de ese conocimiento por el alumno, de modo tal que la calificación es más alta en la medida en que mayor cercanía hay entre lo expuesto por el estudiante y los conocimientos que el docente le entregó. En cuando a la tradición o cultura jurídica en las facultades de derecho, existe una homogeneidad que está dada por una reglamentación jurídica estandarizada. Entonces, no solo el tema cultural de cómo se hace la docencia, sino también el

tema de la tradición en la estructura de la formación, son aspectos claves que se deben superar, sabiendo además que cualquier cambio cultural es lento.

Algunas de las claves en la implementación del nuevo plan respecto de los docentes fueron:

- La habilitación: inicialmente entre los años 2005 y 2006, los docentes que comenzaron a participar del proyecto se habilitaron a través de un diplomado en educación basada en competencias. Posteriormente, se comenzó a realizar habilitaciones internas al resto de los docentes. Aquellos que se habían capacitado pasaron a liderar el proceso, y transfirieron el modelo y la generación de productos curriculares.
- Otra particularidad clave en el trabajo con los docentes, que también resultó innovadora en relación a la forma de trabajo tradicional muy individualista, fue aprender a trabajar colectivamente. Desde el diseño del plan de formación, que implicó un actuar deliberativo en Consejos Ampliados de Facultad, donde los avances eran consensuados, hasta los trabajos de implementación del syllabus conforme al modelo, y la elaboración de pautas de evaluación del desempeño, se hacen de modo colectivo con los docentes involucrados y el Director de Escuela. Este trabajo participativo fue relevante en el diseño del nuevo plan y lo es hoy cada vez que se tiene que implementar un nuevo módulo y el desarrollo de actividades específicas como el primer módulo de integración, que demandó formar un equipo de trabajo para su planificación y aplicación.
- El trabajo de inducción y de elaboración de syllabus y pautas de evaluación de desempeño, nos otorgan tres instancias relevantes de vinculación con los docentes. Una oportunidad de reflexión que genera un proceso de aprendizaje muy importante y constituye la fuente de creación de los programas, ya que tradicionalmente los programas de curso o asignatura, o eran proporcionados por las Escuelas a los docentes (o por los departamentos), para que los aplicaran o eran elaborados autónomamente por los docentes. En el nuevo plan de formación, ningún docente hace docencia si no ha participado en la elaboración del syllabus respectivo, en sesiones donde el facilitador es el Director de Escuela y, como ningún syllabus se levanta en una sola jornada de trabajo, éste tiene un tiempo de maduración importante.

Con relación a las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de este proceso de gestión relacionadas con los docentes, se puede citar lo siguiente: en términos de fortalezas o beneficios, está la forma de trabajo colectivo y participativo, lo que permite poco a poco que los docentes vayan adquiriendo un sentido de pertenencia del nuevo plan. Ya no es algo impuesto por la autoridad universitaria. El contenido del syllabus, las proposiciones que se formulan, son representativas de lo que los docentes quieren y esperan. Desde el punto de vista de la Escuela, es estratégico porque genera un alineamiento, se logra compromiso de los docentes.

La forma que se está trabajando, además, es una oportunidad de desarrollo y fortalecimiento de las competencias pedagógicas que debieran poseer los docentes para contribuir al proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes. La gran mayoría de los docentes de la Escuela no han recibido habilitación formal aún, por distintas razones, con lo cual trabajar en forma colectiva, por ejemplo en la elaboración del syllabus, se constituye en una de las más importantes oportunidades de reflexión y transferencia desde los que están habilitados. También está la oportunidad que los docentes se apropien del modelo, aspecto significativo para superar los temores iniciales, como el abandono de una formación de calidad, por una formación posiblemente deficitaria. En este último aspecto, los docentes tienen en general 20 a 30 años de experiencia formando abogados bajo un modelo tradicional, con lo cual este temor se fundamentaba en transformar la formación a nivel de técnicos, incluso se le tildó de *gásfiter del derecho*. La asistencia permanente que les ofrece la Dirección de Escuela y las reuniones periódicas con ellos, ha permitido superar esos temores iniciales, y hoy existe una alta valoración de lo que se está haciendo.

Entre las amenazas del proceso de implementación está la alta dependencia de docentes externos, ya que una adecuada implementación del plan requiere el compromiso de los docentes y, el docente externo no tiene necesariamente el mismo nivel de compromiso con el nuevo proyecto. Por ello se capacita a los docentes externos en el modelo, en elaboración de syllabus a través de distintos talleres y jornadas, realizando la formación del docente que participa ya sea por un semestre o un año, no habiendo real conmutatividad en relación con el esfuerzo desplegado. Asimismo, es una amenaza el lento apoyo institucional, circunstancia reconocida por la Corporación, pero se entiende que hay un compromiso de ir acelerando el acompañamiento docente.

4.2.2. Estudiantes

La entrega de información sobre el perfil de egreso, el nuevo plan y sus implicancias fueron relevantes, porque así como es importante que los docentes se apropien del modelo, también es altamente relevante que los estudiantes lo hagan.

A raíz del proceso de acreditación de la carrera, muchos de los estudiantes y egresados fueron encuestados respecto de la visión y misión de la escuela, en la que están y habían sido formados, respecto de los objetivos y del perfil de egreso, constatándose que la gran mayoría desconocían el perfil y los propósitos de formación de la universidad. Se considera importante que el estudiante que ingresa a la carrera conozca cual es su perfil de egreso y entienda cual es la trayectoria de formación definida para el logro de ese perfil, lo que les permitirá apropiarse de su formación y darle sentido a las actividades que tendrá que desarrollar. Para estos fines, los estudiantes son inducidos e informados en la denominada *semana cero* que la Universidad organiza a inicios de cada año, y luego durante el año académico, la Escuela implementa una serie de otras instancias de reunión con los estudiantes, en plenarios o a través de sus cuerpos representativos.

Por otro lado, también es importante la comunicación de las expectativas, y para ello se cuenta con la colaboración de cada docente, que en la sala de clase no sólo debe trasmitir conocimiento e intentar el desarrollo o potenciamiento de ciertas destrezas con los estudiantes, sino que, al mismo tiempo, debe comunicar qué es lo que se espera de ellos. La relevancia de esto reside en que permite potenciar en los estudiantes ese rol activo que se pretende, cuando se plantean que sean *protagonistas de su propio aprendizaje.* Si el estudiante no sabe qué se espera de él, difícilmente va a asumir ese rol protagónico.

Otra acción vinculada con los estudiantes en esta etapa de implementación, es el esfuerzo por respetar las cargas académicas que aparecen declaradas en el plan y los syllabus. Respecto a esto, hay lineamientos institucionales que determinan los máximos de crédito por semestre y por año, como también se definió el sentido de los créditos ECTS, tanto en su función del trabajo presencial como del autónomo. En la elaboración del syllabus se declara, respeto de esos tiempos, cómo se va a trabajar con los estudiantes, y la Escuela monitorea si efectivamente en la práctica diaria se da una correlación con los tiempos declarados.

Una última acción clave con los estudiantes es la implementación del primer módulo de integración, que se realiza al inicio del año académico, antes del período lectivo normal. Este módulo permite evaluar resultados de aprendizaje, donde se definen una serie de actividades que permitirían la integración de saberes, haceres y actitudes en los estudiantes (salientes de cuarto semestre), articulando diversas competencias y capacidades en uno de los tres dominios de competencias del perfil. Se trabaja mediante la simulación de desempeños reales de los estudiantes, en una modalidad intensiva fuera del período electivo, de tal manera que los estudiantes tienen dedicación exclusiva a la actividad. Su desarrollo permite que los propios estudiantes experimenten lo que son capaces de hacer y no hacer; que se desempeñen profesionalmente, porque se les trata como a profesionales; que pongan en aplicación, es decir, que movilicen los conocimientos y capacidades adquiridas a la fecha, en relación con desempeños profesionales reales en un ambiente simulado.

Respecto de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, es efectivo que el conocimiento del perfil, de los propósitos educativos y de las expectativas por parte de los estudiantes genera motivación y apropiación. En el año 2006, cuando se recibió a los primeros alumnos a este plan, existió mucha incertidumbre que se manifestaba por la cantidad de preguntas de los estudiantes en relación con la malla curricular que se les había entregado; no veían las asignaturas tradicionales presentes en otras universidades, tenían muchas inquietudes, dudas y hasta el temor en verse carenciados en relación con una formación tradicional. En los años siguientes, 2007 y 2008, esta sensación y temor disminuyó; los estudiantes ingresan a la universidad ya informados de este modelo, porque no muestran el mismo nivel de ansiedad que los primeros estudiantes.

Una amenaza en relación con el trabajo de los estudiantes, en este nuevo modelo, es la exigencia de una mayor autonomía y los que llegan, son tremendamente pasivos, pues vienen de un modelo educativo donde todo es dirigido, planificado, preparado y administrado por un docente. Por tanto, pese a los esfuerzos de los docentes en planificar y orientar muy bien el trabajo autónomo, hay una cierta inercia y bajos resultados o logros en ello.

4.2.3. Administración del Plan

En lo que se refiere a las claves en la administración del currículo, una de las más

apreciables en la Facultad ha sido la habilitación de un equipo interno líder, que posee conocimiento disciplinar, cuya composición ha ido variando en el tiempo, transformándose en un agente de cambio, legitimado dentro de los pares, cuestión relevante para efectos de obtener la adhesión de los docentes. A este equipo líder se le reconocen los tiempos de dedicación en el trabajo de rediseño curricular y eso, desde el punto de vista de la gestión, también es importante, porque es un trabajo que demanda considerable tiempo.

Entre las principales actividades que realizó la comisión de rediseño curricular, actualmente comité de transformación curricular, se pueden mencionar: elaborar todas las propuestas, orientar la reflexión y el debate en los Consejos de Facultad; sistematizar la experiencia y el aprendizaje que los docentes están adquiriendo; gestionar y dirigir la construcción de los productos curriculares, que en este caso son syllabus y pautas de evaluación de desempeño por cada módulo; y realizar una labor de monitoreo que permite la evaluación y reacción oportuna frente a un diagnóstico poco satisfactorio en relación con la implementación del plan. Por ejemplo, el año pasado desde la comisión de rediseño surgió una propuesta de ajustes en la organización de algunos módulos dentro del plan de formación que, siguiendo todo el trámite regular de la universidad, fue aprobada. Asimismo, la comisión constituye un agente de cambio.

Otro hito relevante dentro de lo que es administración del currículo en la Facultad, es el compromiso real del cuerpo directivo superior, el Decano está comprometido con el nuevo plan de formación, es además docente de módulos del nuevo plan de formación, y lo propio ocurre con los directores de departamento y con la Dirección de Escuela. El equipo de docentes, a cargo de trabajar con los estudiantes todos los días durante dos semanas en el primer Módulo de Integración, fue conformado entre otros por el Decano y la Directora de Escuela, lo que da cuenta de la efectividad de ese compromiso.

La evaluación permanente a fin de asegurar calidad, es otra acción clave en la administración del plan en nuestra escuela. Se evalúan los logros de los estudiantes a través de encuestas de opinión y de la implementación del primer módulo de integración de competencias; se evalúa el avance real y la viabilidad del plan a través de consejos de facultad; las propuestas de modificación que se han presentado a las instancias correspondientes y que han dado los resultados esperados, así como la percepción y la experiencia de los docentes en conversaciones informales, en

reuniones formalizadas, en encuestas y en reuniones de trabajo. En general, se trabaja con la mayor anticipación posible frente al futuro próximo, si se tiene que implementar un módulo, se comienza a trabajar en él, en la inducción de los docentes y en la elaboración del syllabus dos a tres meses antes, lo que permite tomar decisiones más reflexivas de lo que se estaba acostumbrado, y ayuda a minimizar los errores y favorece que las decisiones sean más razonadas, que los docentes se vayan apropiando paulatinamente del modelo y que se venzan las resistencias y temores.

Desde la Dirección de Escuela se implementaron mecanismos básicos de seguimiento y monitoreo por medio de encuestas, diálogos, y el año pasado se comenzó a implementar una bitácora docente, correspondiente a una bitácora única que lleva la escuela, respecto de los docentes que están en este nuevo modelo.

En términos de fortalezas existe un equipo de trabajo que se consolidó y tiene el reconocimiento entre los pares de la Facultad, esta legitimación baja la resistencia al proceso de cambio; no es lo mismo escuchar desde un par la relevancia de este proceso de transformación, que escucharla de un ajeno, por mucha experiencia que éste pueda tener; el nivel de escepticismo baja cuando el interlocutor es un par. Como Unidad Académica, la implementación del nuevo plan ha dado la oportunidad de aprendizaje interno, y de organización como cuerpo académico más colectivo y no tan individualista.

Una de las amenazas en este trabajo es el reducido número de docentes de planta con que cuenta la Facultad, de los cuales hay algunos que están haciendo clases del plan tradicional, lo que no les permite participar de este modelo aún; asimismo, todavía se cuenta con recursos insuficientes de todo tipo: infraestructura, presupuesto para contratar más docentes, para contratar ayudantes de apoyo en las actividades que son prácticas y una lenta habilitación en estrategias metodológicas y de evaluación.

Lo anterior da cuenta a grandes rasgos, de lo que se denomina estrategia integral para abordar la implementación de este nuevo plan de formación. Lo que existe hoy y lo que resta para el futuro son muchos desafíos, entre ellos:

- Consolidar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, ya que siempre hay críticas que tienen un real asidero, en cuanto a la forma subjetiva

de cómo los docentes tradicionalmente evalúan, que se da con la fortalecimiento de la evaluación de desempeño a través de pautas objetivas, que se publican para conocimiento de los estudiantes con varios días de anticipación a la evaluación, que minimizan la posibilidad de subjetivismo y que además, transparentan lo que el docente va a observar del desempeño requerido de los estudiantes;

- La generación y aplicación de innovaciones metodológicas también es una de las principales aspiraciones, así como la generación de conocimiento experto en docencia en derecho.
- En el plan de desarrollo estratégico de la Facultad está la implementación de un sistema formal de monitoreo y acompañamiento permanente de las prácticas docentes y, la implementación de un sistema de habilitación docente en la carrera de derecho.
- La construcción de instancias integradoras y de lo que será la actividad final de licenciatura, en el décimo primer semestre del plan, posterior al egreso.

4.3. LA TRANSFORMACIÓN DE AGRONOMÍA[7]

El rediseño curricular en la carrera de Agronomía de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Talca se inicia el año 2003, producto del Proyecto Mecesup Tal0101. La misión de la Facultad es formar recursos humanos altamente calificados en el sector agrícola y de alimentos, y desarrollar investigación aplicada. Es por ello que los profesores de la Facultad, no sólo deben preocuparse de la docencia de pre y post grado, sino que también participar activamente en investigación.

El trabajo científico desarrollado, ha redundado en un sólido aporte al sector productivo y permitido la formación de cerca de un millar de profesionales, quienes se desempeñan en empresas nacionales y extranjeras, así como también en universidades y centros de investigación en Chile y distintos lugares del mundo. Actualmente, se encuentran estudiando en régimen aproximadamente 480 alumnos. El cuerpo académico está compuesto por 23 jornadas completas, de los cuales 16 son profesores titulares y asociados. Existen además 50 profesionales y técnicos que apoyan las distintas unidades de docencia de pre, postgrado e investigación.

[7] Preparado por Paula Manríquez Novoa, Directora de Escuela.

La Facultad de Ciencias Agrarias se organiza en tres departamentos académicos, cuatro centros tecnológicos y tres programas de postgrado: el Doctorado en Ciencias Agrarias y los Magíster en Horticultura, y en Agronegocios Internacionales, el que se dicta en doble graduación con la Universidad de Göttingen, Alemania. Ambos programas de maestrías se encuentran debidamente acreditados ante el Ministerio de Educación, lo cual ha hecho de la Facultad un polo de desarrollo para la agricultura nacional.

En lo que a docencia se refiere, Agronomía cuenta con el apoyo de Institutos, como el de Química de Recursos Naturales, de Biología Vegetal y Biotecnología, de Matemática y Física, de Idiomas, Abate Molina y el Programa de Formación Fundamental. Lo anterior sin duda se convierte en un desafío a la hora de llevar a cabo un proceso de rediseño, puesto que se requieren muchas horas de trabajo para su desarrollo e implementación, debiendo armonizar los tiempos destinados a docencia, investigación y las necesidades propias de cada carrera.

Para generar un cambio en la estructura curricular de Agronomía, se debió identificar a todos los actores, a fin de generar un plan de trabajo que consideró las siguientes variables:

- Las particularidades de cada Departamento e Instituto.
- La resistencia al cambio, ya que al inicio del proceso se contaba con una carrera de agronomía acreditada, con aproximadamente 500 alumnos y más de 700 ex alumnos insertos en el campo laboral.
- Requerimientos docentes en los programas de magíster y de doctorado.

La metodología utilizada para generar el cambio curricular consideró la constitución de una Comisión de Rediseño, que tuvo la misión de organizar las distintas reuniones, talleres y confeccionar una propuesta que fue presentada al Consejo de Facultad ampliado, y así se socializó y se aprobaron las distintas etapas. Asimismo, el trabajo de la Comisión fue asesorada por un especialista en el tema de competencias.

Las etapas del proceso fueron las siguientes:

- Se procedió a contratar expertos para realizar un estudio que recopilara información a nivel nacional e internacional, acerca de las tendencias en el área de las competencias y nuevos métodos de enseñanza.
- Se desarrolló un Taller Dacum, que reunió a empleadores y ex alumnos. En éste se logró detectar cuáles son las tareas habituales que realiza un agrónomo, de manera de identificar dominios y competencias a desarrollar en el futuro egresado.
- Posterior al taller se construyó una matriz de competencias y contenidos por áreas temáticas. Con esta información se realizaron talleres con los profesores de la facultad y de ciencias básicas, a fin de validar las competencias y contenidos asociados.
- Una vez aprobada esta etapa se elaboró el perfil de la carrera, para lo cual se identificaron tres dominios, que serían los ejes conductores del plan de formación. Los dominios definidos y aprobados fueron cuatro: Producción, Gestión, Transferencia y Transversal, correspondiendo este último a las competencias genéricas (fundamentales) que se pretenden desarrollar en todos los alumnos de la Universidad de Talca.
- Una vez definidas las competencias para los dominios mencionados, se procedió a elaborar el Plan de Formación de la carrera. Éste considera los distintos módulos, que aportan desde su disciplina al desarrollo del perfil del agrónomo.

Así, en diciembre de 2005 se aprobó el nuevo Plan de Formación, que comenzó a implementarse en marzo de 2006.

Las diferentes etapas de este proceso no estuvieron exentas de problemas, debido principalmente al escaso conocimiento que existía de este nuevo modelo, por lo que el grado de compromiso inicial fue bajo. Los asesores por su parte, también estaban en un proceso de aprendizaje del modelo, lo que generaba desorientación y por ende rechazo.

Una de las grandes inquietudes era saber en qué consistía el nuevo rol del docente, no se sabía con certeza cuál sería la participación del académico en el nuevo modelo de enseñanza. ¿Cómo enfrentar el rechazo? Al existir una política institucional que definía entre sus objetivos estratégicos el desarrollo de la nueva enseñanza basada en competencias, cada unidad debió enfrentar este desafío y buscar cómo, desde su disciplina, enfrentar el proceso de enseñanza aprendizaje por competencias.

En este contexto, para disminuir este rechazo se inicio un proceso de habilitación, de manera de convertir este modelo en algo más amigable, que los docentes lo sintieran como propio, que también podían ser parte de él, y no se autoexcluyeran. Para eso se hicieron talleres de articulación con los docentes de ciencias básicas (biología, matemática y química) y de la Facultad (fruticultura y viticultura), a modo de ir contextualizando los aprendizajes, es decir, que el docente de química supiera qué competencias debe considerar para que los estudiantes del módulo de vinificación las integren cuando les corresponda trabajar en la elaboración de vinos o de muestras, por ejemplo.

Asimismo, se realizó con la ayuda del CICAD los talleres para la elaboración de los programas o syllabus en equipos de trabajo, siendo una de las principales ganancias que la facultad tuvo. Antes de ello, era el mismo docente quien hacía un programa de acuerdo a lo que a él le había tocado vivir, o se trabajaba en base a un programa de otra universidad, que se consensuaba en el Consejo de Escuela. Actualmente, para su elaboración se considera el perfil de egreso, se conforman equipos de trabajo, de manera que los syllabus ya no sea el producto de una sola persona, si no del equipo. En él intervienen los docentes de ciencias básicas, de ciencias aplicadas, donde se establece el recorrido de aprendizaje de los alumnos, es decir, además de construir el syllabus, existe la preocupación por la secuenciación y por el aporte que el módulo realiza en el desarrollo de la(s) competencia(s) comprometida(s) y al logro del perfil de egreso. Con ello se pretende evitar la habitual desconexión que los antiguos programas tenían en relación al proceso de aprendizaje, como por ejemplo repitencia de contenidos, ausencia de contenidos relevantes, entre otros.

Junto con lo anterior, se realizaron tutorías para la elaboración de los syllabus. Debido a la falta de recursos destinados a mayores niveles de capacitación, fue necesaria la formación de líderes capaces de trabajar con sus pares, la que ha sido en ocasiones más efectiva que las realizadas por expertos externos, puesto que los docentes se involucran más cuando trabajan a partir de su propia experiencia y en igualdad de condiciones.

Asimismo, se realizaron algunas tutorías en módulos rediseñados, con el fin de evaluar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, los cuales tuvieron buen resultado debido a que los profesores han aprendido a organizar sus módulos, es decir, confeccionan sus syllabus, considerando el tiempo disponible, las actividades

en tiempo presencial y no presencial de los estudiantes, metodología y evaluación, entre otras.

A partir del 2007, se implementaron por la primera vez los módulos de Integración, que aún tienen sus imperfecciones, pero hubo muy buena respuesta de los estudiantes, están contentos y se motivan, porque en estos módulos son llevados a practicar actuares de pertinencia, en situaciones simuladas y reales, donde los alumnos de segundo año aplican e integran lo logrado en las ciencias básicas (química, matemática y física) a la ciencia y a la profesión, aún cuando se hace con niveles de exigencia bajos, los alumnos se motivan y se sienten parte de su carrera.

Actualmente los estudiantes de primer año presentan problemas de motivación, asumen la vida universitaria sin complicarse la vida, aunque a mitad del primer semestre son alumnos más inquietos y perceptivos, incluso se acercan a decir: “sabe que yo tengo muy mala ortografía, ¿qué puedo hacer?”; antes llegaban a quinto año con la asignatura de memoria de título, sin haberla corregido, cuestión que les preocupó; actualmente son mucho más perceptivos.

En conjunto con la Unidad de Evaluación de la Docencia, se han realizado evaluaciones al proceso, a fin de observar qué tanto los estudiantes de primer año conocen el modelo, y a la vez cuánto aprendieron o qué competencias creen que lograron en los distintos módulos cursados. Se encontraron algunas deficiencias, a pesar que se dedicó mucho tiempo a dar a conocer el modelo, a elaborar los programas, dedicándose menos tiempo al proceso de aprendizaje.

Respecto de los conflictos encontrados, éstos están principalmente en la etapa de implementación, cuestión asumida como una tarea de todos. Al respecto, en la facultad existió una comisión liderada por la Dirección de Escuela que tuvo a cargo el proceso, pero la implementación fue tarea de todos, es decir, puede haber una unidad o un equipo que lidere, pero si los profesores no están involucrados, no sirve de nada. Otro de los problemas fue la reducción de ciencias básicas, situación que generó no solamente problemas con los estudiantes. Por ejemplo, ellos decían antes: ¡no, para qué tanta matemática! ¡Por qué tanta química! A ellos les interesaba saber de suelo, de maquinaria, de frutales; pero actualmente se da lo contrario, los estudiantes se acercan y dicen: ¿Por qué redujeron las matemáticas?, ¿Por qué redujeron la química?, ¿Porqué redujeron la biología? Lo anterior podría deberse al discurso de los profesores de ciencias básicas, quienes transmiten esta idea.

También podría ser motivo de esta preocupación, la nueva orientación que se da en la enseñanza de las ciencias básicas, cuestión que encanta más y motiva más por saber.

Por otro lado, se ha realizado un análisis de lo hecho hasta ahora, llegando a la conclusión que no necesariamente se requiere de un cambio en el plan de formación rediseñado, sino que se deben realizar cambios en algunos de los módulos, lo que finalmente podría traducirse en un cambio de plan. Lo que ocurría antes era que inmediatamente se cambiaba el plan, hoy no, se analiza y se observa qué es lo que realmente sirve, respondiendo preguntas como: ¿se necesitan más horas?, ¿se necesita otro módulo?, con lo cual el proceso se realiza con más calma.

Otro de los conflictos detectados dice relación con el desconocimiento de ciertos acuerdos tomados en el rediseño. A pesar que se socializó y existen actas del Consejo de Facultad ampliado, a veces es común encontrar un docente que diga ¿y esto por qué se puso así?

Otro aspecto a considerar son las dudas que los docentes se plantean: por ejemplo, se cuestiona si sirve escoger una sola y única modalidad pedagógica; si la clase expositiva debe desaparecer o si simplemente se incorporan más herramientas metodológicas en el proceso de enseñanza; cuál es la importancia de los contenidos; cómo se relacionan con las competencias, entre otras.

Por otro lado, en relación al desarrollo del módulo, hubo una sobre reacción de los docentes, que se tradujo principalmente en la petición de más recursos, declaración de muchas actividades y evaluaciones en el módulo, al igual que competencias, lo que muchas veces es imposible de lograr durante su ejecución.

La dedicación de un docente al nuevo modelo, necesariamente implica más horas de docencia, aspecto que debiera ser reconocido institucionalmente. Se espera que el profesor que se incorpora a este modelo dedique más tiempo a la docencia, que en el caso de la Facultad, donde el 60% de los profesores son titulares y asociados que realizan proyectos de investigación, les compromete muchas horas de trabajo, aspecto que se debe considerar en la planificación. También existen docentes que están interesados a la dedicación exclusiva a la docencia, pero saben que no es la mejor alternativa, y por tanto adicionalmente deben desarrollar investigación.

Como se mencionara, se utilizó mucho tiempo en elaborar los syllabus y capacitar para generar un lenguaje común y alcanzar uniformidad en el uso de términos y sus alcances. Al principio hubo confusión, acerca de la definición del término de competencia, cuál es la diferencia entre competencia y habilidades, por ejemplo. Adicionalmente, se tuvo que esperar un tiempo para la habilitación, actualización y profundización en la metodología de enseñanza por competencias.

Una ventaja del proceso es la permanente revisión del plan de formación, que permite optimizar los procesos, detectar fallas, evaluar cómo el módulo interviene en el desarrollo del perfil profesional, revisar los métodos de enseñanza, requisitos, actividades clave, prácticas docentes, entre otros. En este sentido, se detectó que los docentes decían: “yo toda la vida he enseñado en base a competencias”, “yo les hago un seminario y los alumnos tienen que salir al campo a ver cómo hacen una plantación, tienen que hacer el diseño de la plantación, tienen que ver el tipo de suelo, el clima, la planta, etc.” Ello permitió verificar que los estudiantes al participar de actividades prácticas, utilizan los recursos que adquirieron en los años de formación en ciencias básicas, disciplinarias y son capaces de movilizarlos, es decir, actúan competentemente. Se puede dar evidencia de ello, y aún más, es relevante mencionar que en ocasiones, no son necesarios tantos recursos o equipamiento adicionales, sino que más bien se trata de optimizar algunas prácticas docentes que ya estaban siendo desarrolladas.

Cabe señalar que este proceso permitió compartir experiencias, trabajar en equipo, pues existía la cultura de construir los programas y la preparación de las clases de manera individual. Actualmente se trabaja en equipo, interactuando con los profesores de ciencias básicas, constituyéndose en una ganancia del proceso.

Otro aspecto importante es haber logrado alumnos más motivados, interactivos, involucrados con su carrera y su entorno, capaces de presentarse frente a una comisión, exponer sus ideas, solucionar problemas, y además presionar al docente para adquirir más conocimientos. En general, son alumnos más preocupados de su proceso de enseñanza, motivando a sus profesores y preocupados del logro de sus competencias.

Hasta la fecha se ha logrado desarrollar políticas de capacitación simples, un lenguaje común, de manera que todos los profesores se sientan partícipes del proceso, obviamente, considerando que cada unidad tiene sus particularidades, cada

carrera tiene su cultura, su forma de enfrentar los problemas, aspecto que siempre se debe tener presente.

4.4. LA TRANSFORMACION DE LA KINESIOLOGÍA[8]

La Escuela de Kinesiología forma parte de la Facultad de Ciencias de la Salud junto con las Escuelas de Fonoaudiología, Tecnología Médica y Odontología; partió el año 2003, cuando la Universidad de Talca comenzaba el camino del rediseño curricular de sus programas de pregrado. Actualmente, 16 kinesiólogos forman parte de la Escuela de Kinesiología, con un promedio de edad de 32 años, los que se organizan en Unidades, constituidas como equipos de trabajo que comparten una gran oficina como dependencia central.

La construcción de un Perfil de Egreso con sus respectivos dominios y competencias dentro de las carreras de la salud tiene mucho sentido, ya que permite establecer una declaración de saberes que se llevaban a cabo, pero que no necesariamente obedecen a un orden y estructura coherente; esto marca el primer hito del rediseño curricular; luego que los lineamientos y marcos generales fueron establecidos, se debe dar el segundo paso, que es el proceso de transformación curricular que centra su mirada en las metodologías de aprendizaje y los procesos evaluativos.

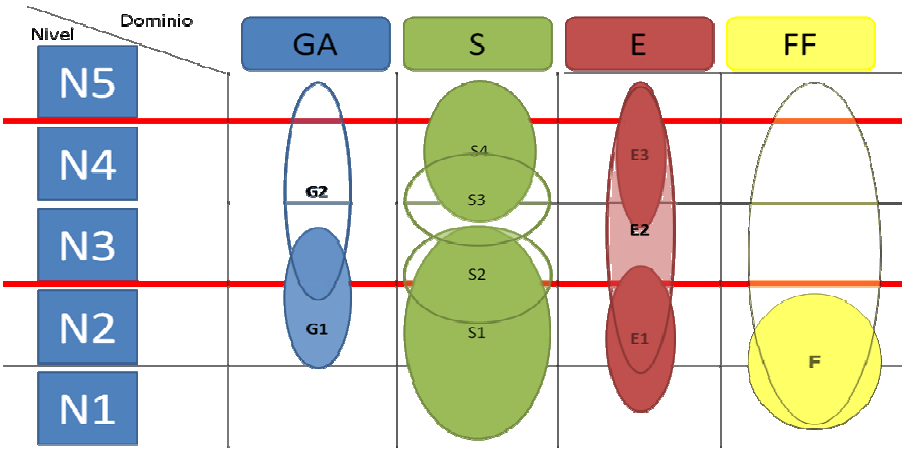
Por el hecho de ser una Escuela nueva, que ha ido creciendo junto con el rediseño curricular, y por estar formada por profesionales jóvenes, funcionar al interior de la escuela en equipos de trabajo es que se ha facilitado enormemente la educación basada en competencias. El entusiasmo de los docentes, la firme creencia en el rediseño curricular, y el trabajo colaborativo de los equipos, hacen que la palabra rediseño o transformación, sean un diseño propiamente tal.

Se entendió el perfil de egreso como una declaración, el compromiso social de la Institución con una persona, en donde queda de manifiesto los saberes de un recién egresado. Nuestro perfil de egreso consta de cuatro dominios: un dominio de formación fundamental instaurado institucionalmente para todos los programas de formación de pregrado; un dominio de gestión y administración en salud, un dominio de educación en salud y un dominio salud, que es el eje de la carrera. Cada uno de estos dominios se compone de competencias claramente descritas, las cuales se

[8] Preparado por Ramón Valdés Moya, Paula Caballero Moyano, Carolina Gajardo Contreras, Equipo de Rediseño

desarrollan en los cinco niveles de formación de la carrera de kinesiología, ver Gráfico 2.

Gráfico 2.
Desarrollo de las competencias de cada dominio.



GA: Dominio Gestión y Administración; S. Dominio Salud; E. Dominio Educación; FF. Dominio de Formación Fundamental. G1, S2, E3, etc., competencias de cada dominio.

El camino recorrido en estos años de transformación curricular no fue fácil, ha presentado incertidumbres, logros, satisfacciones. Hoy es posible realizar una síntesis de la primera parte del proceso de rediseño curricular, donde encontramos fortalezas y debilidades que sin duda instan a llevar a cabo mejoras de lo realizado y nos invitan a compartir la experiencia.

La decisión institucional de llevar a cabo el rediseño de todos sus programas de formación permitió plantear lineamientos transversales y proporcionar las facilidades administrativas y formativas para sus académicos. Cada Escuela constituyó su comisión de rediseño curricular y luego una comisión de transformación curricular, las que deben ser guiadas por los asesores institucionales que orientan educacionalmente.

Por otro lado, la infraestructura universitaria siempre es una necesidad en los procesos de rediseño y transformación curricular, y si bien nunca es suficiente frente a los grandes requerimientos, se realizaron grandes esfuerzos institucionales. También es preciso reconocer que el esfuerzo mayor ha sido realizado por el lado de

los académicos, quienes debieron adecuarse a la infraestructura existente para poder facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

En este contexto, la “Carga Académica” es siempre un tema difícil de abordar, es sabido que el tiempo no es lo que sobra. En un modelo basado en competencias la labor docente es enorme, sobre todo al comienzo, y aunque por resolución se reconocen cuatro ó cinco horas para el funcionamiento de la comisión de rediseño en la Escuela, lo que nunca es suficiente, este desafío se ha enfrentado mediante trabajo en equipo, en el apoyo constante de las labores metodológicas y evaluativas que se han asumido.

Un supuesto que se tiene al comienzo del modelo de Educación Basada en Competencias, es que aparentemente las ciencias básicas disminuyen sus horas en función del desarrollo del perfil de egreso. Las ciencias básicas no constituyeron un problema en las conversaciones con la Escuela, al contrario, la buena comunicación permitió establecer claramente las competencias necesarias de cada módulo. La debilidad en estos momentos, es que el tiempo de reflexión acerca del camino recorrido, la articulación de los diferentes módulos y la revisión de los continuos requerimientos de la disciplina y de las ciencias básicas en el proceso de rediseño es aún insuficiente.

Los docentes externos que participan de la formación de los estudiantes en los centros de práctica clínica, o que sólo asisten por algunas horas a la Escuela, no han participado de igual forma en el proceso, lo que ha requerido de la socialización del nuevo modelo por parte de éstos y esfuerzos para traspasar la información obtenida a través de las instancias de formación creadas por la institución, por ejemplo el Diplomado en Enseñanza Basada en Competencias y la asistencia metodológica por parte del CICAD.

Al centrar la mirada en el aprendizaje y la evaluación, se conocieron múltiples metodologías. En una primera instancia, queriendo innovar se quiso aplicar en los módulos todo lo conocido; sin embargo se fue cauto, hubo que darse tiempo, reflexionar y luego plantear que la elección dependerá de lo que se espera evaluar del módulo; lo cual, de acuerdo a sus características particulares, permiten la aplicación más o menos pertinente de una u otra metodología e instrumento de evaluación. Sin embargo, es probable que ocurra que la metodología más pertinente,

no sea posible de implementar por los recursos disponibles, infraestructura, tiempo, etc.

Actualmente se está en el tercer año de desarrollo del currículo basado en competencias. De acuerdo a la estructura adoptada, existen módulos de desempeño integrados de competencias que están programados para el cuarto y octavo semestre, con lo cual los alumnos han realizado su primer módulo integrador de competencias, el que estuvo a cargo de un asesor metodológico y una asesora disciplinar. La metodología utilizada fue aprendizaje basado en problemas, modificado. Para la realización de esta experiencia participaron cinco kinesiólogos de la Escuela como tutores. Esta instancia enriquecedora para los alumnos y docentes tutores, permitió verificar la integración de las competencias declaradas hasta este nivel. El Módulo Integrador Básico se encuentra en etapa de documentación para ser socializado próximamente.

Otra experiencia de transformación curricular es la aplicación de un instrumento de evaluación de competencias clínicas, basado en el modelo OSCE (Objetive Estructured Clinical Evaluation), conocida como ECOE (Evaluación Clínica Objetiva Estructurada), aplicado en un módulo del tercer nivel de formación denominado Preclínica Kinésica. A modo de síntesis, el módulo fue creado para evaluar el nivel de logro de las competencias declaradas en el Dominio Salud del perfil de egreso. Es un módulo que compromete sus propias competencias, que son evidenciadas a través de la utilización del modelo OSCE, instrumento que ha dado respuesta al gran tema de la evaluación de las competencias clínicas.

Las decisiones sobre qué instrumentos se debían utilizar, fueron tomadas por los docentes kinesiólogos del módulo en calidad de expertos; lo que los faculta a elegir las opciones más pertinentes y posibles de llevar a cabo en este contexto.

El OSCE consiste en la rotación de los alumnos por una serie de estaciones numeradas que pueden ser cognitivas, procedimentales e interpersonales, donde existe un paciente simulado y un evaluador que coteja las acciones desarrolladas por el alumno al momento de ingresar en la estación. Dichas acciones deben ser desprendidas de la lectura de un caso que se encuentra al interior de la estación. El tiempo de la estación es de cinco minutos, luego de ello el alumno recibe una retroalimentación del docente. El lugar utilizado es el Centro Docente de Kinesiología y Fonoaudiología ubicado en el campus Lircay de la Universidad de Talca.

El proceso tiene diversas etapas, que incluyen: determinar los aspectos a evaluar, construir estaciones de evaluación, determinar el saber al cual hace referencia (cognitivo, procedimental, interpersonal), verificar su contribución a las competencias planteadas para desarrollar en el módulo, entrenar al paciente simulado, reunir los insumos y materiales para cada estación, confeccionar las pautas de cotejo de cada estación, determinar los requisitos de cada estación, instruir a los docentes evaluadores acerca de la dinámica de la estación, utilización de las pautas y retroalimentación, preparar las estaciones, instruir a los alumnos evaluados. Finalmente se realiza la revisión del desempeño de cada alumno, la que se transforma en una calificación.

Esta evaluación resultó un instrumento objetivo, válido y confiable, que permite evaluar simultáneamente un grupo de alumnos, acercándolos a situaciones simuladas de la realidad; permite evaluar el aspecto tridimensional de la competencia y es de gran utilidad formativa, lo que es evidenciado por el alumno al modificar su conducta luego de la retroalimentación realizada al final de cada estación, es decir favorece el aprendizaje, y al mismo tiempo le permite trabajar en el manejo y control del estrés. Este instrumento de evaluación de competencias clínicas, se encuentra en etapa de documentación para ser socializado próximamente.

El camino que se recorrió quizás no es el mejor, tampoco el peor, pero es el que se eligió, se está recién comenzando, trabajando para que el perfil de egreso quede plasmado en los alumnos, en los futuros kinesiólogos de la Escuela de Kinesiología de la Universidad de Talca.

DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD DE TALCA

Fabiola Faúndez V.[*]
Ana Gutiérrez A.[**]
Mauricio Ponce D.[***]

INTRODUCCIÓN

El proceso curricular en el cual se ha involucrado institucionalmente la Universidad de Talca desde el año 2001 se ha desarrollado como un proceso de *transformación curricular basada en competencias para la formación profesional de Pregrado.*

Desde el punto de vista curricular se advierte que dicha transformación ha seguido, de manera implícita, etapas sucesivas e interrelacionadas de *diseño, instalación e implementación* del cambio, influidas transversalmente por las etapas de *apropiación* de dicha innovación por parte de la comunidad universitaria y *evaluación* sistemática de los avances y alcances que va teniendo la transformación en hitos claves como: habilitación y desempeño docente, gestión del currículo, resultados de aprendizajes y satisfacción de los estudiantes con el proceso formativo que están vivenciando.

En el ámbito nacional, la experiencia de transformación curricular llevada a cabo por la Universidad, se ha valorado como pionera y se reconoce lo importante de la socialización de esta transformación hacia otras instituciones, de modo que el aprendizaje organizacional que conlleva este cambio pueda servir, en sus "luces y sombras", al camino que emprenden o desean emprender otras instituciones.

Este artículo revisa la experiencia de rediseño curricular de la Universidad de Talca, aplicando una matriz de análisis que releva los niveles a los que debiera dar

[*] Académica de la Unidad de Evaluación y Dirección de Pregrado de la Universidad de Talca, Chile.
[**] Directora de Pregrado de la Universidad de Talca, Chile.
[***] Vicerrector de Desarrollo Estudiantil de la Universidad de Talca, Chile.

respuesta un diseño curricular que se apoya en un enfoque basado en competencias, considerando un marco de aseguramiento de calidad.

En el punto dos del artículo se presenta el referente de diseño curricular a partir del cual se realiza el análisis, el que contempla tres niveles. En el punto tres se revisa para el caso específico de la Universidad, cómo se realizó el diseño para cada uno de estos niveles, asociando además a cada uno de ellos un acápite en el cual se entregan orientaciones a partir de la experiencia, que puedan ayudar a otras instituciones.

II. ¿QUÉ ESPERAR EN UN DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS?

El análisis de la experiencia se realiza considerando que un diseño curricular basado en competencias debiese generar, presentar y desarrollar una propuesta y un plan de acción dando respuestas a lo menos a tres niveles inherentes al diseño curricular:

- Un primer nivel, el que debiera dar cuenta de los fundamentos institucionales para el cambio, que surgen de las necesidades y demandas en términos formativos a nivel de la sociedad (de la región, del país) y de los cuales la institución opta por hacerse cargo a través de dicho diseño curricular. En ese sentido, es necesario explicitar cómo la misión y el plan estratégico de la Universidad de Talca enmarcan el diseño que se realiza.

- Un segundo nivel (definición de modelo educativo y de aseguramiento de la calidad), que debiera permitir:

    - Identificar por qué se opta por un diseño curricular basado en competencias y cómo se conceptualiza el mismo.

    - Generar el perfil de egreso basado en competencias deseado para el futuro profesional en formación y que constituye en parte una respuesta a las demandas de la sociedad, así como también a los anhelos académicos y al sello institucional.

- Declarar los principios pedagógicos que subyacen al nuevo modelo educativo.

- Especificar el rol que le corresponde a docentes y a estudiantes.

- Relevar las condiciones críticas que deben darse para tender a la implementación exitosa del cambio curricular propuesto, sobre todo si éste se basa en el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.

- Señalar el modelo de gestión de la calidad del proceso formativo que se seguirá, con el objeto de realizar evaluación de la puesta en funcionamiento del diseño y proceder, de ser necesario, a los ajustes requeridos.

- Un tercer nivel que debiera focalizarse en el diseño del trabajo académico[1] que debe realizar el estudiante para desarrollar paulatinamente las competencias propuestas en el perfil. Aquí es necesario configurar:

  - Cómo el perfil formativo propuesto se concreta en la definición de un itinerario formativo específico y en su implementación, tanto en el tiempo presencial como en el no presencial, involucrando el trabajo académico total que debe realizar el estudiante.

El el cuadro 1 presenta la matriz de análisis a utilizar para explorar el diseño curricular efectuado en la Universidad en los tres niveles señalados anteriormente.

[1] En el contexto de la transformación curricular emprendida es imprescindible clarificar que hacemos referencia al trabajo académico del estudiante, incluyendo en dicha referencia todo el trabajo que le demanda al estudiante el cumplimiento satisfactorio de determinados requerimientos académicos, sea éste en interacción directa con el docente (cátedra presencial por ejemplo) o en sus tiempos de trabajo extraula (trabajo autónomo). Esta visión trasciende la tradicional concepción del espacio aula como el único y casi exclusivo para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Cuadro 1.
Matriz de Análisis para explorar el Diseño Curricular

	ÁMBITOS CONSIDERADOS EN EL NIVEL	PREGUNTAS CLAVES	ORIENTACIONES A CONSIDERAR A PARTIR DE LA EXPERIENCIA
PRIMER NIVEL	Misión de la Universidad	-¿De qué necesidades y demandas de la sociedad, en términos formativos, deseaba hacerse cargo la institución al efectuar un diseño curricular basado en competencias? -¿Cómo la misión institucional enmarca el diseño curricular que se realiza?	
	Plan Estratégico de la Universidad	-¿Cómo el Plan Estratégico institucional enmarca el diseño curricular que se realiza?	
SEGUNDO NIVEL	Modelo Educativo	-¿Por qué se opta por un diseño curricular basado en competencias y cómo se conceptualiza el mismo? -¿Cómo se generó y cuál es el perfil de egreso basado en competencias, tanto genérico como particular para cada carrera por el que optó la corporación? -¿Qué principios pedagógicos subyacen al nuevo modelo? -¿Qué rol le corresponde a docentes y a estudiantes? -¿Qué condiciones resultan críticas de atender para promover la implementación exitosa del cambio curricular propuesto?	
	-Aseguramiento de la calidad del proceso y los resultados de aprendizaje de la formación.	¿Qué se ha diseñado para gestionar la calidad de la transformación curricular?	
TERCER NIVEL	Trabajo académico del estudiante	¿Cómo se organiza el trabajo académico del estudiante?	

III. ANÁLISIS DEL DISEÑO CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DE TALCA.

3.1. PRIMER NIVEL DEL DISEÑO CURRICULAR

Como se señaló en páginas anteriores, en este primer nivel y al revisar la experiencia de la Universidad de Talca, se busca dar respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿De qué necesidades y demandas de la sociedad, en términos formativos, deseaba hacerse cargo el diseño curricular basado en competencias?

- ¿Cómo la misión y el plan estratégico institucional enmarcaron y enmarcan el diseño curricular que se realiza?

La indagación realizada permite distinguir que en lo global el diagnóstico que inspiró a la Universidad para emprender este cambio fue el reconocimiento, en voz de sus autoridades[2], que:

- *La emergencia de la sociedad de la información, la globalización social, cultural, económica y la revolución científico-tecnológica ha producido transformaciones en la organización productiva, en el mercado laboral, en la estructura del empleo y consecuentemente, en todas las instituciones de la organización social.*

- *La velocidad del cambio tecnológico demanda nuevas destrezas de aprendizaje y habilidades prácticas, así como también un mayor profesionalismo.*

- *El "trabajador del conocimiento" a diferencia del manual, realiza su trabajo con mayor autonomía, creatividad, en equipos de trabajo, carentes de jerarquías formales y en procesos de producción muy flexibles.*

- *Es requerido "el desarrollo de la capacidad de empleo, a través de la adquisición de competencias necesarias para promover, a lo largo de toda la*

[2] Rojas Marín, Alvaro y Rock Tarud, Juan Antonio**.** Presentación: "La Innovación Curricular: factores que la determinan y modelos de implementación". Universidad de Talca, 2004.

vida, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender y resolver problemas". (palabras de las autoridades mencionadas citando a la Comisión Europea de Educación Superior).

Este convencimiento se encuentra ampliamente argumentado en documentación oficial de la corporación[3], de la cual se cita lo siguiente:

"Los expertos aseguran que actualmente el capital del conocimiento instalado en las distintas disciplinas se multiplica por dos cada cinco años. Esto es lo que hace absurdo formar profesionales muy especializados en áreas específicas, porque a mayor especialización mayor es la caducidad del conocimiento. La tendencia es que el profesional tenga ahora el know why, esto es, que sea capaz de explicarse por qué ocurren las cosas; el know what, esto es el qué ocurre en su dimensión más descriptiva; el know how, que es una competencia asociada a las prácticas, y el know who, puesto que hoy el conocimiento está en redes, y lo importante para el profesional es saber quién lo tiene y dónde está" (Moller & Rapoport, 2003)[4].

Otro elemento clave de señalar es que el compromiso con el nuevo diseño curricular en la Universidad adquirió crecientemente un carácter institucional, fundado en que *"hasta ahora los proyectos piloto de definición e implementación de competencias específicas o genéricas en un programa particular, por lo general han quedado confinados al mismo, no han logrado difundirse en el resto de la institución y han desatado resistencias al cambio curricular. De ahí la importancia de haber adoptado la estrategia de patrocinar la revisión de todos y cada uno de los currícula de pregrado, comprometiendo los recursos institucionales y el apoyo del programa MECESUP para su realización y seguimiento…".*[5]

"El liderazgo ejercido por las autoridades universitarias se ha manifestado en un decidido apoyo a procesos paralelos de planeación estratégica y de búsqueda del mejoramiento continuo de la calidad del servicio educativo, incluyendo la experimentación de nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza…Una importante

---

3 Proyecto MECESUP TAL0101: Construcción e instalación de una visión renovada de La formación de pregrado. Rediseño y validación de los currícula de las carreras profesionales.

4 Citado en: Hawes Barrios, Gustavo. Aplicación del Enfoque Basado en Competencias en la Universidad de Talca, documento asociado a MECESUP TAL 0101 – Universidad de Talca, 2005.

5 Hawes Barrios, Gustavo. Aplicación del Enfoque Basado en Competencias en la Universidad de Talca, documento asociado a MECESUP TAL 0101 – Universidad de Talca, 2005.

lección que ha dejado hasta ahora el proceso de rediseño curricular y su implementación inicial se relaciona con la necesidad de contar con un equipo de dirección y apoyo técnico permanente, a fin de monitorear un proceso que no está escrito en ningún manual y que debe construirse semana a semana mediante la experimentación de variadas estrategias adaptadas en función del medio, los participantes y el compromiso de avanzar con la mayor celeridad posible en la implementación del mismo"[6].

Aún cuando lo anterior podría expresar la deseabilidad, es necesario constatar como esto quedó instalado en el discurso institucional. Para ello se focaliza el análisis en dos hitos centrales: la Misión de la universidad y su Plan Estratégico.

Desde lo declarado en su Misión[7] se desprende que la Universidad de Talca tiene como propósitos explícitos:

- La formación de personas dentro de un marco valórico.
- La búsqueda de la excelencia en el cultivo de las ciencias, las artes, las letras y la innovación tecnológica.
- El compromiso con el progreso y bienestar regional y del país, en permanente diálogo e interacción con el entorno social, cultural y económico, tanto local como global.

La operacionalización de esta Misión se efectúa a través del Plan Estratégico Visión 2010[8] de la corporación. En él se reconoce la aspiración de *"generar valor distintivo superior a los egresados de la Universidad de Talca, a través de una formación en base a valores, desarrollo de competencias y ciudadanía activa"*. Para ello, en el mismo documento se reconoce como necesario "*rediseñar las carreras de pregrado en función de conocimientos, competencias, valores y ciudadanía activa"*, así como también "*desarrollar capacidades institucionales que aseguren el éxito académico y el desarrollo integral de los estudiantes".*

A partir de dichas declaraciones y revisando tanto las evidencias orales y escritas del proceso, como los avances hasta ahora registrados, se interpreta que lo destacado

6 Hawes Barrios, Gustavo. Aplicación del Enfoque Basado en Competencias en la Universidad de Talca

7 Plan Estratégico Visión 2010. Documento oficial - Universidad de Talca, 2006.

8 idem

por la institución en su misión y en su plan estratégico se ve reflejado en dos de los grandes pilares en que se ha sustentado el cambio en la institución: *el "perfil genérico y la estructura curricular" común a todas las carreras y "los planes de formación rediseñados"* de las mismas, ambos basados en competencias[9].

ORIENTACIONES PARA GESTIONAR CALIDAD DEL DISEÑO CURRICULAR EN ESTE NIVEL:
A partir de la experiencia revisada y en relación con este nivel del diseño curricular, es necesario que ante innovaciones de esta magnitud, la institución determine previamente una relación directa de dicha propuesta con sus propósitos en el largo plazo (misión-visión) y cómo propenderá a favorecer dicho cambio desde las personas, la infraestructura y todos los recursos institucionales. Todo lo anterior ajustado a la visión de persona y profesional que desea formar.

Adicionalmente se destaca en el caso de la Universidad de Talca el carácter institucional que ha asumido el cambio.

3.2. SEGUNDO NIVEL DEL DISEÑO CURRICULAR

En este segundo nivel es necesario responder las siguientes preguntas, relativas al modelo educativo y al aseguramiento de la calidad, en la línea de lo realizado en la Universidad desde el punto de vista del nuevo diseño curricular:

- ¿Por qué se opta por un diseño curricular basado en competencias y cómo se conceptualiza el mismo?
- ¿Cómo se generó y cuál es el perfil de egreso basado en competencias, tanto genéricas como particulares para cada carrera, por el cual optó la corporación?
- ¿Qué principios pedagógicos subyacen al nuevo modelo?
- ¿Qué rol le corresponde a docentes y a estudiantes?
- ¿Qué condiciones resultan críticas de atender para promover la implementación exitosa del cambio curricular propuesto?

[9] Resoluciónes Universitarias de la Universidad de Talca sobre: Perfil Genérico y Estructura Curricular. Rediseños: Carrera de Agronomía, Carrera de Contador Público y Auditor, Carrera de Ingeniería Comercial, Carrera de Ingeniería Informática Empresarial, Carrera de Ingeniería Forestal, Carrera de Derecho, Carrera de Odontología, Carrera de Tecnología Médica, Carrera de Kinesiología, Carrera de Fonoaudiología, Carrera de Psicología, Carrera de Ingeniería Mecánica, Carrera de Ingeniería Civil Industrial, Carrera de Ingeniería Civil en Computación, Carrera de Ingeniería en Bioinformática, Carrera de Ingeniería en Construcción, Carrera de Ingeniería en Mecatrónica, Carrera de Arquitectura, Carrera de Diseño, Carrera de Licenciatura en Música, mención "Interpretación y enseñanza instrumental" y mención "Canto y dirección coral".

- ¿Qué se ha diseñado para gestionar la calidad de la transformación curricular?

Se pretende para el caso de la Universidad de Talca revisar cómo el nuevo diseño da cuenta de cada una de estas preguntas. En relación a la primera pregunta se busca responder el por qué de una opción por un enfoque curricular basado en competencias y cómo se conceptualizó en el diseño específico realizado.

Ante la necesidad manifiesta de innovar en su diseño curricular, de modo de promover una mejor formación y futuro desempeño profesional de sus egresados, la institución estudió varias opciones posibles, lo que finalmente le llevó a optar por reestructurar sus currículos bajo un enfoque basado en competencias, el que le permitiría una reflexión institucional y posterior concreción en los procesos de aprendizaje y enseñanza, que posibilitaran:

- Diseñar, planificar e implementar el proceso formativo, teniendo en cuenta no sólo los "contenidos" como ha sido tradicional en la educación superior, sino también los procedimientos y actitudes, en el sentido que la persona, para desempeñarse competentemente en el medio profesional a de: saber, saber hacer, saber estar y saber convivir.
- Visualizar el proceso de enseñanza, pensando en las competencias que los estudiantes deben desarrollar en la acción, es decir, en la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes que van desarrollando en un desempeño profesional especifico, el que a su vez está condicionado por un medio socio-técnico-cultural complejo y variable.
- Redireccionar las metodologías y procesos evaluativos hacia la promoción de situaciones experienciales al interior de cada currículo formativo, reconociendo que esto es fundamental para entrenar al estudiante en las competencias fundamentales y profesionales que debe desarrollar.

De otra parte, y en relación a la conceptualización de competencias, se constata que en la institución se ha configurado, durante el tiempo que lleva el proceso, una adaptación de la conceptualización de "competencia" que ha permeado el nuevo diseño curricular[10].

[10] Es necesario indicar que el concepto de competencias aplicado a la Educación Superior, ha transitado en la presente década al menos en nuestro país, en un continuo que a principios de la misma lo adaptaba casi íntegramente a lo que era su uso en el mundo laboral y de la

En el contexto descrito, es fundamental precisar a qué conceptualización, por lo menos de manera operativa, adhiere una institución. En el caso de la Universidad de Talca, se constata que el marco teórico que sustenta la transformación en la Universidad se fundamenta en la corriente franco-canadiense. Se ha adherido a una conceptualización de competencia que partió y enfatizó el *"saber actuar en un contexto de trabajo, combinando y movilizando los recursos necesarios para el logro de un resultado excelente y que es validado en una situación de trabajo*[11]*.* Con posterioridad se transita, a la consideración de la competencia como *"saber actuar en contexto particular, poniendo en juego los recursos personales y contextuales (incluyendo redes) para la solución de un problema específico, con un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo"*[12]*.*

A partir de estos lineamientos teóricos sobre el enfoque de competencias, la pregunta siguiente corresponde a ¿cómo se generó y cuál es el perfil de egreso basado en competencias por el que optó la corporación, tanto de manera genérica como particular por cada carrera?

En la concepción propuesta *"se asume que la tarea consiste en formar al profesional al nivel de egresado, es decir, bajo el concepto de "profesional básico" capaz de insertarse exitosamente en el mercado de trabajo, es decir, un egresado calificado para desempeñarse en las competencias centrales de la profesión, con un grado de eficiencia razonable, que se traduce (positivamente) en el cumplimiento de las tareas propias y típicas de la profesión y (negativamente) en la evitación de errores que pudieran perjudicar a las personas o a las organizaciones"*[13]

A su vez, la estructura del perfil profesional "*se tradujo en términos de competencias de diverso tipo organizadas en dominios de ejercicio profesional y de formación, los cuales son normalmente traducidos por los practicantes de cada profesión en*

---

formación técnico profesional. En la actualidad nos encontramos con una variedad de interpretaciones posibles que a la vez se plasman, entre otras cosas, en la adhesión o rechazo que se tiene en este contexto del enfoque.

11 Le Boterf, Guy. Ingeniería de Competencias. Editorial Gestión 2000. Paris - Francia, 2001.

12 Vicerrectoría de Docencia de Pregrado de la Universidad de Talca. "El Proceso de Transformación Curricular en la Universidad de Talca". Talca, 2008.

13 Hawes Barrios, Gustavo. Aplicación del Enfoque Basado en Competencias en la Universidad de Talca, documento asociado a MECESUP TAL 0101 – Universidad de Talca, 2005.

términos de capacidades y tareas que emplean y desarrollan en el ejercicio de su respectiva profesión[14]*"*.

"*Los Dominios o Áreas de Competencias representan grandes conjuntos de competencias agrupadas en función de grandes áreas sectoriales en que se ejercen las diversas profesiones, tales como gestión de organizaciones, marketing, salud pública, plantación, cosecha, etc. Las capacidades (subcompetencias) están referidas a logros parciales requeridos para demostrar una o más competencias; mientras que las tareas son actividades específicas, con una duración predeterminada, que constituyen las unidades básicas del ejercicio de la competencia y forman parte esencial en un proceso de demostración de la competencia."*[15].

En relación al levantamiento de los perfiles y justificado por la mayor complejidad que reviste la construcción de éstos para profesiones universitarias, la metodología utilizada consideró elementos de diferentes enfoques metodológicos: análisis funcional, análisis ocupacional (principalmente DACUM y AMOD) y análisis constructivista.

A juicio de quienes participaron en el proceso, *"lo anterior se hizo para lograr un cuadro más completo de elementos de competencias que nos permitiera posteriormente definir criterios de selección de contenidos curriculares y metodologías de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de dicho proceso"*[16].

Luego de determinadas las competencias, subcompetencias y capacidades a través de la metodología integrada (funcional-ocupacional-constructivista), *se construyó una matriz de análisis con el objeto de redactar cada una de las capacidades en términos de acciones sobre objetos específicos (materiales o inmateriales), otorgándole un cualificativo a dicha acción"*. En este proceso se utilizó la clasificación de verbos de acción de Benjamín Bloom, justificado en que *"resultaba altamente recomendable al llenar esta matriz, ya que permite utilizar aquellos verbos de nivel superior que*

---

14 idem

15 Hawes Barrios, Gustavo. Aplicación del Enfoque Basado en Competencias en la Universidad de Talca,

16 Idem

subsumen los tradicionales conocer o reconocer determinadas materias, procesos, conceptos o cosas"[17]*.*

"A partir de la matriz analítica resultante del proceso anterior, se procedió por la vía de la síntesis, generando nuevas estructuras, en que los ejes de referencia están dados por los dominios centrales de competencias de la profesión. En torno a éstos se organizó el currículo. La producción de esta matriz curricular requirió de dos acciones críticas: una, la organización de los componentes (en términos de sub y supraordinación así como de secuencia) y, dos, la asignación de tiempos para el aprendizaje"[18]*.* La asignación de tiempo fue una restricción a considerar dado los plazos acotados establecidos institucionalmente para la formación de sus egresados.

A partir del año 2006, tanto para las nuevas carreras, como para la optimización de las existentes, al proceso antes definido para levantar el perfil y la construcción de la matriz curricular se ha sumado la consideración de trayectorias formativas que los estudiantes deben desarrollar para lograr las competencias especificadas en dichos perfiles.

De otra parte cabe ahora preguntarse en esta revisión, ¿qué principios pedagógicos subyacen al nuevo modelo educativo? De acuerdo con las evidencias registradas, *"entre los principios pedagógicos que traducen la concepción académica y axiológica de la universidad, enmarcados en un currículo orientado a competencias se pueden citar cinco:*

- *Una universidad que aprende y enseña.*
- *La enseñanza y el aprendizaje como una función ética.*
- *El sentido de construcción social del conocimiento.*
- *La concentración en los estudiantes que aprenden.*
- *La configuración y constitución de redes*[19]*.*

Se deriva de los principios pedagógicos explicitados, que el compromiso institucional descrito focaliza en el proceso formativo que vivencia el estudiante durante su permanencia en la Universidad, el éxito del desafío planteado.

---

17 Idem

18 Hawes Barrios, Gustavo**.** Modelo Didáctico Universitario. Universidad de Talca. Talca, Chile - 2007.

19 Idem.

Efectivamente, como es de consenso en la investigación reportada sobre el tema, la calidad de los aprendizajes que experimentan los estudiantes en educación superior está influida directamente no sólo por las “clases en aula”, sino que también por el ambiente institucional, social y cultural en que se desenvuelven, el currículum que experimentan, las interacciones con sus pares, docentes, personal de apoyo y directivos, así como también con la mediatización tecnológica que soporta los recursos que son puestos a su disposición.

En consideración a lo ya expuesto surge la pregunta sobre el rol que le corresponde a docentes y estudiantes producto de las implicancias que esta transformación curricular tiene para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta nueva mirada sobre la docencia, implica considerar y relevar en la formación docente dimensiones relativas ya no sólo a la especialidad (saber disciplinar), sino también a las prácticas comunicacionales, metodológicas y evaluativas que deben acompañar la formación de los profesionales de la universidad, a la luz del modelo basado en competencias por el cual se ha optado.

Se puede afirmar que la trascendencia del rol docente en el marco del contexto de transformación es definida *"en función de la relación de dicho rol con cuatro “actores” centrales: la comunidad académica, los estudiantes, el currículo de formación y la institucionalidad universitaria"*[20]

Específicamente, la relación con la *comunidad académica*, implica las capacidades del docente para construir, a partir de su práctica “un saber pedagógico” sistematizado que da cuenta de las fortalezas y debilidades de la experiencia vivida y que es socializado y compartido con “otros” en la lógica de una comunidad de aprendizaje permanente.

En tanto la relación con los *estudiantes*, debiera reflejarse en las capacidades de los docentes para convertir verdaderamente a éstos en el centro de interés principal de su quehacer, movilizando dicha preocupación desde su tradicional sitial en los contenidos o saberes disciplinares o las actuaciones del docente mismo.

[20] Idem

De igual forma se releva la capacidad docente para organizar rutas de aprendizaje que potencien el logro de las competencias esperadas y la consideración y visualización del proceso de aprendizaje como un todo que comprende no sólo la presencialidad si no también la consideración del tiempo que el estudiante debe invertir en un determinado módulo (incluyendo el tiempo extra clase presencial y el tiempo de estudio personal).

En lo que respecta al currículo de formación, se releva una "*actitud proactiva respecto del currículo de formación, entendiendo que éste es la manera en que se operacionalizan y hacen viables los propósitos formativos de cada una de las carreras…" "Los docentes, en este marco, no pueden ser considerados como meros especialistas en tópicos específicos y clausurados. En cambio, han de ser considerados auténticos actores también en relación al currículo, correspondiéndoles desempeños respecto de la renovación curricular, la innovación en la enseñanza en las respectivas carreras, la evaluación curricular*"[21].

En último término, la relación con la *institucionalidad universitaria*, plantea la necesidad de que el docente asuma una formación permanente como tal, que es valorada por la institución. Esto supone a la base el reconocimiento institucional de la docencia universitaria y sobre todo de ella en el contexto de la transformación, como el factor clave de éxito y al que como tal, se debe atender en toda su complejidad.

En el reconocimiento que hace la misma Universidad[22], este cambio curricular aspira a una figura docente que asume las siguientes características:

- Esta habilitada para organizar y apoyar sistemáticamente el proceso de aprendizaje con una mirada contextualizada, tomando en cuenta el campo profesional de desempeño futuro de los estudiantes.

- Reconoce que no todos aprenden de la misma forma, al mismo ritmo y con los mismos estímulos.

- Tiene en cuenta la importancia que tiene para el que aprende el trabajar con otros, estimula y entrena esta capacidad en sus estudiantes.

21 Idem
22 Idem

- Utiliza tecnologías de información y comunicación en forma plena, en tanto éstas constituyen un recurso que permite ofrecer a los estudiantes ambientes de aprendizaje diferenciados.

- Se encarga de contextualizar el saber disciplinar y profesional, de modo de conseguir que los estudiantes adquieran los fundamentos básicos y las aplicaciones de la disciplina, como recursos que deberán movilizar para un desempeño profesional competente.

- Concibe la evaluación como una etapa inherente e integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje, que permite al estudiante dar un significado a su aprendizaje, tener una visión sobre sus progresos, compartirlos con otros y conocer los niveles de logro que va alcanzando durante su trayectoria de formación.

- Retroalimenta permanentemente a los estudiantes, posibilitando conocer progresivamente el grado de avance en el desarrollo de sus competencias

Respecto del nuevo rol del estudiante resulta importantísimo visualizar, en relación con él, cuál es la concepción de aprendizaje implícita en el diseño curricular propuesto, lo que trasciende declaraciones como que el estudiante debe ser el "protagonista o actor principal de su proceso formativo"[23]

Al respecto, el aprendizaje que se adscribe a la corriente cognitivo-constructivista, en la línea de relevarlo como "*un proceso individual y colectivo en el cuál el que aprende interactúa activamente con los nuevos conocimientos que le son presentados, con el fin de construir relaciones significativas a partir de lo que él ya conoce*"[24]

Cabe señalar que, en este contexto "*conocimiento es entendido como todo aquello que puede ser aprendido por la persona: hechos, conceptos, procedimientos, principios, habilidades cognitivas, motrices, interpersonales, socioafectivas, entre otras*"[25].

---

[23] Documentaciòn de la Vicerrectorìa de Docencia de Pregrado. Universidad de Talca : 2007 – 2008.

[24] Tardif, Jacques**.** *Le transfert des apprentissages*. Les Éditions Logiques. Montreal, Canadá. 1999.

[25] Modelo de aseguramiento de la Calidad del Pregrado en el contexto de la transformación curricular de la Universidad de Talca. Talca, 2006.

Se puede afirmar entonces, que frente a una situación de aprendizaje que implica la interacción docente – estudiante, este último lleva a cabo un proceso mediante el cuál ordena los estímulos presentados por el docente en relación con sus propios conocimientos anteriores. Construye activamente su propio conocimiento, para lo cual elige las estrategias que, a su juicio, le ofrecen las mayores probabilidades de evidenciar, de ser necesario, los nuevos aprendizajes que surgen en esta negociación, entre lo que ya poseía y lo que le es actualmente presentado.

Lo expresado anteriormente da cuenta de un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico en el cual el estudiante participa activamente, con el fin de lograr su propia construcción de conocimiento. Este proceso le conduce necesariamente a efectuar una selección entre el conjunto de informaciones que le son presentadas para, posteriormente, organizarlas significativamente, de tal manera que puedan ser integradas a su sistema cognitivo. Este activo proceso ocurre de manera individual e interpersonal.

Es necesario señalar también que frente a su propio proceso de aprendizaje, el que aprende debe ser autónomo, lo que significa que debe ser capaz de gestionar dicho proceso eficazmente: adoptando un rol activo, planificando, supervisando y evaluando sus logros.

Otra pregunta que resulta clave de responder en este nivel de análisis del diseño curricular en la Universidad se relaciona con identificar ¿qué condiciones institucionales resultan críticas de atender para promover la implementación exitosa del cambio curricular propuesto?

Se aprecia en la evidencia que en el caso de la Universidad las condiciones críticas referidas a recursos necesarios, como por ejemplo: infraestructura física, tecnológica y otras; a la habilitación docente y a la gestión del cambio.

Se reconoce en este sentido que la institución contempló en su diseño las instancias orgánicas que consideró pertinentes como por ejemplo: una nueva vicerrectoría al alero de la cual se encuentran unidades de apoyo a la implementación del diseño así como comités de transformación curricular, todo ello en la línea de gestionar positivamente las condiciones críticas mencionadas antes. Así entonces el diseño institucional contempló:

- Apoyos para la habilitación, actualización y profundización de competencias pedagógicas que debieran poseer los docentes para: seleccionar, intencionar, diseñar e innovar exitosamente en estrategias de enseñanza y evaluación de desempeños, a fin de potenciar el aprendizaje efectivo de los estudiantes.

- Mecanismos formales de seguimiento, monitoreo y evaluación para contar con información sobre el desarrollo de la implementación del nuevo diseño curricular.

- Evaluar, al menos en ciertos hitos de la formación el logro de aprendizajes asociados a las competencias claves comprometidas en los perfiles de egreso de las carreras en transformación curricular.

- Gestionar paulatinamente el cambio al interior de la institución.

Otro aspecto que resulta de gran relevancia revisar para visualizar cómo ha sido abordado por la institución, es el relacionado con la gestión de la calidad de la transformación curricular.

Según se registra en la evidencia escrita existente, ya a fines de los ’90 la Universidad estableció que la calidad era el principio orientador de la gestión en docencia, investigación, extensión, difusión de la cultura y actividades administrativas. Esta definición le ha permitido adherir a una cultura de rendición de cuentas que se expresa en fomentar la evaluación de todas las acciones que emprende y realizar las optimizaciones necesarias.

A partir del año 2006 y como parte del diseño curricular configurado, se estableció un modelo de aseguramiento de la calidad del pregrado[26], que se ha puesto en marcha paulatinamente. Dicho modelo contempla ámbitos considerados críticos por el impacto que tienen en la calidad del aprendizaje que logran los estudiantes. Éstos son: resultados de aprendizajes, desempeño docente, gestión del currículo y satisfacción del usuario. Para cada uno de los ámbitos se ha ido implementando estrategias que van dando cuenta de su evaluación.

[26] Modelo de aseguramiento de la calidad del pregrado en el contexto de la transformación curricular de la Universidad de Talca. Talca, 2006

Es así como para el hito referido a “Resultados de Aprendizajes”, desde 2006 a la fecha se han evaluado las cohortes en algunas habilidades críticas implicadas en las competencias fundamentales, cuyo desarrollo se desea potenciar.

En lo que se refiere al ámbito “Desempeño Docente”, hasta el momento se ha trabajado en monitoreo sistemático de la habilitación de los docentes evaluando cualitativamente su efectividad. Esto genera un diálogo permanente con los responsables de la habilitación, a fin de afianzar las fortalezas que ella presenta y superar las debilidades que se van detectando en las sucesivas instancias de capacitación, así como también en su cobertura.

Dentro del mismo hito y en relación al desempeño docente del académico, hasta ahora se ha considerado la opinión de los estudiantes, expresada a través de una encuesta que fue construida teniendo en cuenta los referentes a los que se espera se ajuste la docencia en un contexto de transformación curricular.

En la actualidad se trabaja en la generación de un sistema de evaluación de la dimensión docente del académico de la Universidad de Talca, que:

- Considere el impacto de la docencia en los resultados de aprendizaje. Para realizar esto se ha generado un perfil docente coherente con el enfoque curricular de la Universidad que nutre y constituye el marco de referencia a dicha evaluación.
- Represente una evaluación integral que incluya juicios evaluativos de variados actores claves: estudiantes, pares docentes y autoridades.
- Considere diferentes métodos evaluativos: autoevaluación, coevaluación (de pares) heteroevaluación (superiores jerárquicos)

En lo que se refiere al ámbito “Gestión del Currículo”, en una primera etapa se ha considerado clave evaluar formativamente los syllabi, de modo que los docentes comprendan la lógica de la formación basada en competencias y puedan aplicarla en la organización de su módulo como contribuyente a un perfil de egreso configurado en esa línea. En una segunda etapa se espera evaluar formativamente también la implementación del módulo que hace el docente durante el proceso de desarrollo del mismo, de modo de contribuir a su optimización en una lógica de gestión permanente de la calidad de la formación.

Dentro de este mismo hito, se evalúa formativamente la revisión que realizan las carreras de sus planes de formación y perfiles de egreso declarados, con el objeto de ajustarlos periódicamente. Es así como por ejemplo, durante el año 2008 y a partir de esta evaluación, las carreras de Agronomía e Ingeniería Forestal han definido trayectorias para cada una de las competencias declaradas. Lo mismo se ha realizado para la nueva carrera de Medicina que se impartirá desde 2009. Lo anterior ha permitido una mejor proyección del recorrido que deben realizar los estudiantes para desarrollar las competencias comprometidas en el perfil de egreso.
En cuanto al hito "Satisfacción del usuario (estudiante)", a partir del 2006 se ha evaluado anualmente la opinión de las respectivas cohortes acerca del proceso formativo global.

Finalmente, cabe señalar que cada una de las instancias evaluativas mencionadas en los distintos hitos, se encuentra respaldada por su fundamentación (por qué), la descripción del objeto de evaluación (qué), los instrumentos (cómo), los respectivos estándares para el análisis de la información y consecuentemente, los resultados específicos obtenidos y evidenciados en los respectivos informes.

Orientaciones para gestionar la calidad del diseño curricular en este nivel:

A partir de la experiencia institucional revisada, se destacan como orientaciones en este nivel, el cautelar por levantar, a nivel de la institución, unidad o facultad que emprende el diseño, un marco conceptual compartido, tanto para la definición del enfoque como del concepto operativo de competencia al que se adscribirá. De igual forma, es necesario que estas referencias guíen las decisiones en torno a levantamiento del perfil de egreso.

El diseño curricular en este nivel también debe contemplar la explicitación de qué principios pedagógicos subyacen al nuevo modelo curricular, particularmente en la relación docencia-aprendizaje y en el rol que le corresponde a docentes y estudiantes.

Finalmente, para este nivel es necesario prever, desde el diseño, cuáles son y cómo se atenderán las condiciones que resultan críticas para promover la implementación exitosa del cambio curricular propuesto y también, diseñar modalidades apropiadas a la cultura y al contexto organizacional, que posibiliten gestionar la calidad del nuevo diseño curricular.

3.3. TERCER NIVEL DISEÑO CURRICULAR

El tercer nivel que involucra el trabajo de diseño curricular se focaliza puntualmente en el trabajo académico que debe realizar el estudiante para desarrollar paulatinamente las competencias propuestas en el perfil. Aquí es necesario

reconocer cómo el perfil formativo propuesto se concreta en la definición de un itinerario formativo específico y en su implementación, tanto en el tiempo presencial como en el no presencial que incluye el proceso formativo del estudiante.

La revisión de lo realizado por la Universidad en este sentido, permite advertir que en cada carrera se configuró el recorrido que debe efectuar el estudiante para lograr desarrollar las competencias definidas, correspondiente al plan de formación, a través de una modularización que establece una relación que promueve la coherencia entre las competencias declaradas y la organización del trabajo académico del estudiante en torno a módulos impartidos semestral o anualmente.

La planificación del módulo se expresa en un syllabus y en un plan de clases, que incorporan el nuevo concepto de crédito académico y que, entre otras cosas, dan cuenta de la contribución del módulo al perfil de egreso, compromiso específico del módulo, metodologías y sistemas de evaluación que se favorecerán.

En el detalle de lo diseñado para este nivel por la institución, un módulo *"corresponde a una unidad de trabajo-aprendizaje referida a una competencia o un conjunto de capacidades declaradas en el perfil de egreso de un plan de formación. La relación y correspondencia entre un módulo y la(s) competencia(s) de egreso se fija de acuerdo al nivel de logro, alcance y complejidad de los desempeños que se espera se evidencien en un itinerario de aprendizaje y que permitirán atribuir a un estudiante su habilitación en una competencia o subcompetencia del perfil"*[27].
En tanto, el syllabus *"expresa el consenso de la escuela sobre aquellas competencias e itinerarios de aprendizaje que representan la propuesta formativa de una carrera; por lo mismo es sancionado por dicha instancia colegiada*"[28].
El plan de clases por su parte, *"organiza y administra cada una de las sesiones de clases, en función del cumplimiento de los propósitos expresados en el syllabus. El plan de clases debe establecer, cada vez que se imparte el módulo, las actividades y tareas vinculadas a las unidades de aprendizaje en términos de tiempo de trabajo del estudiante, tanto presencial como autónomo"*[29].

Orientaciones para gestionar la calidad del diseño curricular en este nivel:

[27] Troncoso, Karenina. Guìa para la construcciòn de syllabus. Documento interno. Vicerrectorìa de Docencia de Pregrado. Universidad de Talca. Talca, 2006.
[28] Idem
[29] Idem

A partir de la experiencia institucional revisada, se destaca como orientación en este nivel, que el diseño debe prescribir como se concretará en el itinerario formativo del estudiante la organización curricular de su proceso de aprendizaje, con qué fin y cómo se intencionará que dicho itinerario se cumpla.

CAPÍTULO VI Experiencias de Aplicación del Diseño Curricular Basado en Competencias en la Educación Superior.

VALORACIÓN DE LA DOCENCIA COMO PARTE DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE UN NUEVO CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS, EN LA CARRERA DE TECNOLOGÍA MÉDICA DE LA UNIVERSIDAD DE TALCA

Elba Leiva M.[*]
Mónica Maldonado R.[**]
Marcela Vásquez R.[***]
Sylvia Vidal F.[***]

I. INTRODUCCIÓN

La adopción del enfoque de competencias en la educación superior en Chile, nace de la necesidad de responder más adecuadamente al cambio social y tecnológico, como también a la organización del trabajo para adaptarse al cambio. La competencia de los individuos deriva de la posesión de una serie de atributos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes), que se utilizan en diversas combinaciones para llevar a cabo tareas ocupacionales

En la Universidad de Talca el proceso de transformación curricular se encuentra en su tercer año de instalación, pero desde su inicio ya han transcurrido ocho años, contemplando todas las etapas previas de diseño. Es así como en el año 2000 se inicia el proceso con la postulación del proyecto institucional al programa MECESUP TAL 0101 "*Construcción e instalación de una visión renovada de la formación de pregrado. Rediseño y validación de los currículo de las carreras profesionales*". La puesta en marcha comenzó a contar del 2006 como una decisión corporativa, siendo pionera en el país. Este proceso ha tenido que ir involucrando a los docentes universitarios, aunque también ha desatado resistencias, ya que implica necesariamente consecuencias sobre las actividades que los docentes desarrollan en las aulas.

[*] Directora del Departamento de Bioquímica Clínica, de la Universidad de Talca, Chile
[**] Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad de Talca, Chile
[***] Docente de la Universidad de Talca, Chile
[***] Docente de la Universidad de Talca, Chile

Monitorear el proceso se torna entonces fundamental para que esta propuesta de cambio y los hechos, que dan forma al currículo y que ocurren en las aulas, no queden en la práctica como una continuación de lo mismo bajo la apariencia de cambio.

Como una forma de iniciar la monitorización del proceso y los cambios que supone el nuevo modelo curricular impartido en la Universidad de Talca, la carrera de Tecnología Médica esta sometiendo a valoración de la docencia por parte de los alumnos a los módulos de primer y segundo nivel de la carrera que corresponde a los cursos “rediseñados”. El objetivo de esta evaluación es conocer si en el aula se estaba impartiendo la docencia en base al nuevo modelo y como los alumnos valoran las distintas estrategias usadas.

Se considera necesario evaluar la calidad de la labor del profesor, la planificación, el contexto y los recursos empleados. Además de conocer la valoración por parte de los alumnos de las distintas estrategias usadas, considerando que el proceso de aprendizaje es responsabilidad del estudiante, pero que debe considerar además los diferentes agentes del proceso formativo.

II METODOLOGÍA

Para cumplir con el objetivo de evaluar cómo se está entregando la docencia de acuerdo al “modelo basado en competencias” se están construyendo instrumentos de recogida de información para cada uno de los módulos que serán sometidos a evaluación, basándose en el syllabus presentado por cada docente. Los ítems consideran el diseño específico del syllabus para cada módulo en cuestión. Es así que se consulta sobre la realización de aspectos comprometidos en el módulo tales como:

a) Aspectos generales del módulo, tales como: organización, número de horas, claridad en el propósito de aprendizaje, etc.
b) Desarrollo del módulo, tales como: unidades de aprendizajes abordados, metodologías usadas, uso de la plataforma educativa Educandus, modalidades de evaluación, tiempo destinado para cada unidad, entre otras.
c) Cumplimiento de la actividad docente, como disposición para atender alumnos, puntualidad en la entrega de evaluaciones, retroalimentción, etc.

d) En cada módulo a evaluar se les recuerda las competencias que fueron comprometidas y se le solicita a los alumnos que manifiesten con que seguridad sienten que las lograron. Finalmente se les solicita hagan una calificación general de la forma como fue impartido el módulo que esta sometiendo a valoración.

Todos los cuestionarios contemplan ítems para “Observaciones libres” incorporado al término de cada instrumento con el propósito de recoger allí opiniones abiertas de los alumnos.

Cada una de estas valoraciones de la docencia por parte de los alumnos está siendo sometida a análisis de las respuestas a través de estadígrafos descriptivos tales como, promedio, porcentaje y las respuestas abiertas son categorizadas, recurriendo a identificar segmentos de frases reales escogidas según un criterio como representador del texto. (ver pauta en Anexo 1).

III. RESULTADOS

En el año 2006 se evaluó el módulo de Salud Pública. En el año 2007 se evaluó Salud Pública del nivel 101 y todos los módulos del nivel 202 (2° año 2° semestre) que corresponde a: Inmunología; Fisiopatología; Genética, Evolución y Reprogramación; Preclínico: Bases Fundamentales para el laboratorio Clínico; Módulo Integrado de Competencias. En julio de 2008 se evaluaron los módulos correspondientes al nivel 301, esto son: Bases de Administración en Salud, Bioquímica Clínica I, Bioestadística, Microbiología General y Seminario Bibliográfico.

En cuadro número 1 se muestra los resultados obtenidos en cuanto a metodologías de aprendizaje y de evaluación en relación a un módulo de la carrera.

Cuadro 1.
Valoración (en promedio) de las metodologías empleadas en las unidades de aprendizaje del módulo "Preclínico: Bases fundamentales para el Laboratorio Clínico"

Indicador	Calificación (X) N= 34
La metodología usada permite desarrollar las competencias declaradas en el syllabus	6,0
Califique en forma independiente cada una de las metodologías usadas en las unidades de aprendizaje:	
a) Clases expositivas participativas :	6,1
b)Talleres:	6,1
c) Actividades prácticas en Laboratorio:	6,4
d) Práctica en centros de Atención primaria:	6,2
Califique en forma independiente cada una de las metodologías usadas en la evaluación:	
a) Pruebas	5,9
b) Talleres	6,1
c) Informes de laboratorio	5,8
d) Método ECOC(rotación por estaciones secuenciadas en donde se realizan diferentes actividades)	6,0
e) Lista de cotejo prácticas	5,8
Las evaluaciones del módulo permiten retroalimentación y ayudan en su aprendizaje	5,7
La forma como se integran las herramientas: contenidos, metodologías, formas de evaluación, permiten desarrollo de las competencias.	6,1
Las formas de evaluación le permitieron demostrar distintas capacidades y no sólo conocimientos.	6,0

El Módulo Integrado de Competencias (MIC) del nivel 201, el cual tiene como propósito que el alumno aplique una metodología que le permita integrar las competencias adquiridas en los módulos precedentes, mediante el análisis de Casos que exponen situaciones relacionadas con el ámbito y función del Tecnólogo Médico y cuyo principal objetivo es desarrollar en los alumnos el razonamiento profesional que les permita relacionar los distintos conocimientos adquiridos en los módulos de formación fundamental, básica y disciplinaria precedente, y que se ha diseñado de manera que el alumno de cuenta en este nivel del perfil intermedio declarado por la Escuela.

Este perfil, señala lo siguiente: *El alumno al finalizar el segundo año de estudios de la carrera de Tecnología Médica, tendrá un adecuado dominio de las competencias fundamentales definidas para los alumnos de la Universidad de Talca, que corresponden a: el desarrollo del pensamiento, la comunicación efectiva, el desarrollo personal, la formación ciudadana y comprensión del entorno. La formación básica le permitirá tener las bases conceptuales y metodológicas en las áreas de Química, Biología Humana y bases Físicas y Matemáticas de las ciencias biomédicas las que serán sustentadores de la formación profesional. En el ámbito profesional tendrá la capacidad de: evaluar signos vitales; brindar atención de primeros auxilios; mantener y controlar equipos de baja complejidad de laboratorio; obtener muestras para análisis clínicos, dar instrucciones a pacientes y familiares referentes a: higiene, requisitos de la toma de muestra y recomendaciones posteriores al procedimiento. Además conocerá aspectos generales de salud pública, identificará la estructura del sistema sanitario chileno, caracterizará sus componentes, su funcionalidad y su posicionamiento en la red sanitaria nacional.*

Como producto de este módulo los alumnos deben realizar una presentación oral de su caso problema ante sus pares y ante una comisión especialmente definida para este efecto. Se evalúa su capacidad de integración de las competencias adquiridas en los ámbitos fundamentales, básicos y disciplinarios desarrollados hasta el término del 2° año. Deben usar: lenguaje técnico-científico, presentación formal y herramientas audiovisuales y la presentación está sujeta a una estructura establecida.

Los resultados obtenidos en la valoración de este módulo se muestran en el cuadro 2.

Cuadro 2.
Valoración (en promedio) del módulo MIC.

Módulo:	SEMINARIO INTEGRADO (MIC)
Profesores Encargados	TM Elba Leiva M. TM Mónica Maldonado Rojas Dr. Verónica Mújica E. TM Marcela Vásquez R TM Sylvia Vidal F.
Carrera:	TECNOLOGÍA MÉDICA
Calificación: Escala de 1 a 7.	
N° de Alumnos inscritos = 23	N° de Alumnos encuestados = 22

I. Comentarios generales sobre el módulo	Calificación(X) n= 22
El Seminario Integrado permite desarrollar un razonamiento profesional, integrando competencias	6,3
Las competencias comprometidas en el syllabus fueron cumplidas en el desarrollo del módulo.	6,1
La Metodología usada es adecuada para integrar competencias adquiridas en los módulos precedentes	5,6
Los casos problemas exponen situaciones relacionadas con el ámbito y función de la Tecnología Médica.	6,1
Los casos le permitieron dar un mayor grado de significancia a los saberes ya adquiridos.	6,4
La organización del módulo en talleres le ayudaron a familiarizarse con la metodología para enfrentar “su caso” en la instancia evaluadora.	5,2
El tiempo estipulado para el análisis del caso, búsqueda de información y preparación de la presentación fue suficiente	5,9
Como instancia evaluativa, permite al alumno demostrar nivel de logro en su itinerario de aprendizaje	5,5
II. Cumplimiento de la actividad docente	
La disposición de los profesores tutores para atender a los alumnos	6,5
La retroalimentación por parte de los tutores le ayudó en su aprendizaje	6,0
III. Calificación general	
Mi calificación general para el módulo es (escala 1 a 7)	5,8

Por favor siéntase libre de hacer más observaciones: (sobre metodologías, logro de competencias, evaluación, atención de alumnos, etc.)

- La fecha de las presentaciones no fue la más adecuada (50% de los alumnos hace esta observación).
- Debería ser calificado en forma acumulativa, calificar la construcción del producto ya que a veces al momento de la exposición los nervios traicionan (23 % de los alumnos hace esta observación).
- El tiempo de exposición es poco dada la gran cantidad de información que hay que abordar (18% de los alumnos hace esta observación).
- El módulo fue eficiente para adquirir nuevas competencias como profesional (27 % de los alumnos hace esta observación).
- La profundidad de las preguntas de la comisión es demasiado para el nivel en que estamos.
- Debió estar más orientado a lo que estudiamos en cada módulo. Se realizan preguntas que no en todos los casos se demuestra el nivel de aprendizaje de cada alumno.
- La organización de las comisiones, la cantidad y tipo de preguntas me pareció subjetivos y desordenadas

- Como instancia evaluativa los casos tienden a referirse sobre un área más en particular.
- La instancia evaluativa se ve afectada por los nervios que bloquean a algunas personas lo que impide demostrar todas sus competencias adquiridas durante los dos primeros años.
- La rotación de los profesores que evalúan genera diferencias en las calificaciones puesto que cada uno tiene su punto de vista. No permite igualdad de condiciones para los alumnos.
- Metodología poco clara, se aprecian diferencias notables en el nivel de exigencia de los evaluadores.
- Me sentí desconcertado al ver las grandes diferencias en el nivel de exigencia evaluativa. Siento que se realizaron preguntas que no eran para el nivel de 2° año.
- El orden al momento de preguntar no se respeta, las preguntas algunas veces fueron monopolizadas por una o dos personas.
- En general el módulo está bien planteado pero debería hacerse con más tiempo y las preguntas pre - definidas.
- El seminario fue bueno pero algunas preguntas de profesores muy específicas.

Comentarios.
Existen varias limitaciones del monitoreo como son:

- No se ha completado la validación de los instrumentos (etapa piloto de aplicación)
- Que el instrumento sea autoaplicable, no asegura la total comprensión de las preguntas
- Las encuestas son anónimas por lo que no se puede realizar un análisis de la valoración que hace cada alumno de acuerdo a la calificación obtenida en cada módulo.
- No se mide la capacidad de “valorar” de los alumnos
- El conocer la opinión de los alumnos sirve de base para ir mejorando la labor docente en cuanto a la gestión del proceso enseñanza – aprendizaje, como lo es la entrega de contenidos, la utilización de recursos, el uso de las estrategias metodológicas y evaluativas y las relaciones profesor-alumno

El objetivo de esta evaluación es conocer si en el aula se está impartiendo la docencia en base al nuevo modelo y como los alumnos valoran las distintas estrategias usadas. Esta primera instancia de evaluación, desde la perspectiva de los alumnos, del proceso de instalación del nuevo modelo curricular en los distintos módulos de la carrera de Tecnología Médica de la Universidad de Talca, demuestra que en esta carrera se están haciendo los esfuerzos para concretar los cambios planteados por el nuevo modelo implementado en la institución, para no quedar sólo en la declaración de nuevas prácticas docentes y por otro lado que los alumnos

están incorporando esta nueva estrategia formativa. Consideramos que el conocer la opinión de los alumnos servirá de base para ir mejorando la labor docente en cuanto a la gestión del proceso enseñanza – aprendizaje, como lo es la entrega de contenidos, la utilización de recursos, el uso de las estrategias metodológicas y evaluativas y las relaciones profesor-alumno.

IV. REFERENCIAS

- Corvalán, O; Hawes,G; *Aplicación del Enfoque de Competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca. 2006.* Universidad de Talca. Documento de Trabajo IIDE-Proyecto MECESUP TAL101.
- Mérida,R. (2006) Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8* (1). Consultado el día 09 de julio de 2007 en: http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html
- Zabalza, M. A. (2003*). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea. En Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea Mérida,R (2006).

Anexo 1

Modelo Pauta Valoración de la Docencia

Por favor responda todas las preguntas completamente. Su retroalimentación es fundamental para que podamos mejorar la formación.

Módulo:	PRECLÍNICO: Bases fundamentales del Laboratorio Clínico
Profesores	
Carrera:	TECNOLOGÍA MÉDICA

Califique en escala de 1 a 7. Si es posible fundamente su calificación cuando lo estime.

I. Comentarios generales sobre el módulo	Calificación
Claridad en el propósito de los aprendizajes del módulo	
Preparar reactivos y medios de cultivos para análisis biológicos, siguiendo las normas establecidas.	
Mantener y controlar correctamente equipos básicos de laboratorio.	
Obtener correctamente muestras de sangre venosa y secreciones, aplicando normas de bioseguridad.	
Evaluar signos vitales, a quienes lo requieran, utilizando instrumentos adecuados y de manera correcta para cada uno de ellos.	
Otorgar atención de primeros auxilios, con fundamento científico a la persona que lo requiera.	
II. Comentarios sobre el desarrollo del módulo	
La organización práctica del módulo en cuanto a la logística (material entregado, medios, plataforma educandus, etc).	
La metodología usada permite desarrollar las competencias declaradas en el syllabus	
Califique en forma independiente cada una de las metodologías usadas en las unidades de aprendizaje:	
a) Clases expositivas participativas :	
b)Talleres:	
c) Actividades prácticas en Laboratorio:	
d) Práctica en centros de Atención primaria:	
Califique en forma independiente cada una de las metodologías usadas en las unidades de aprendizaje:	
a) Pruebas	
b) Talleres	
c) Informes de laboratorio	
d) Método ECOC(rotación por estaciones secuenciadas en donde se realizan diferentes actividades)	

e) Lista de cotejo Actividades Prácticas	
Las evaluaciones del módulo permiten retroalimentación y ayudan en su aprendizaje	
La forma como se integran las herramientas: contenidos, metodologías, formas de evaluación, permiten desarrollo de las competencias.	
Las formas de evaluación le permitieron demostrar distintas capacidades y no sólo conocimientos.	

III. Comentarios sobre unidades específicas del módulo (califique en escala de 1 a 7 frente a cada indicador)					
Unidades	Metodología empleada	Evaluación empleada	Apoyo en medios y bibliografía	Tiempo de trabajo destinado	Seguridad en competencias logradas
U1: “Bioseguridad en el Laboratorio”					
U2: “Fase pre-analítica de exámenes clínicos”					
U3: “Atención del paciente”					

IV. Cumplimiento de la actividad docente	Calificación
La disposición de los docentes para atender a los alumnos	
El cumplimiento de sus labores docentes (programas, puntualidad, entrega de evaluaciones, etc.)	
La capacidad de contribuir, en alguna medida a la formación del estudiante (pensamiento, valores, conductas, hábitos, disciplina)	

V. Calificación general	SI	NO
Considera usted que con base en el conocimiento adquirido en este módulo, ha logrado: a) Habilitarse para iniciar la formación disciplinaria en las funciones que deberá realizar o supervisar como profesional de un Laboratorio Clínico o Banco de Sangre.		
Por favor siéntase libre de hacer observaciones: (sobre metodologías, logro de competencias, evaluación, atención de alumnos, etc.)		
Mi calificación general para el módulo es (escala 1 a 7)		

Gracias.

Modelos y Diseño Curricular por Competencias: Experiencia de la Universidad de Concepción – Chile.

María Inés Solar[*]
José Sánchez[**]

I. INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos enfrentan, en las democracias actuales, dos grandes retos que están íntimamente relacionados: por un lado, consolidar una institución comprensiva que permita el máximo desarrollo de las capacidades de cada persona, representando la diversidad y asegurando la equidad de acceso a la educación y compensando las desigualdades; por otro, favorecer la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones informadas sobre su propia vida y de participar de manera relativamente autónoma en la vida profesional y social. Es necesario cambiar la mirada para entender la nueva función docente. No basta con transmitir conocimiento y desarrollar habilidades que en la mayoría de la ocasiones solo sirven para pasar los exámenes. La finalidad actual de la educación debe ser más holística, útil y relevante: formar competencias de reflexión y actuación racional, eficaz, autónoma y con sentido.

Conocer y comprender la complejidad de la realidad contemporánea no supone retener y almacenar información enciclopédica sino buscar y manejar información, organizarla en torno a modelos explicativos, reformularla, aplicarla y evaluarla con criterios y valores debatidos y consensuados.

Se requiere, por lo tanto, un conjunto de principios que ayuden a diseñar un currículum que pueda favorecer el desarrollo de competencias fundamentales que sirvan como marco de referencia para atender las dimensiones del desarrollo personal, para relacionar contenidos que permitan el desarrollo en profundidad y por ende la formación de capacidades mentales de orden superior.

El currículo debe concebirse de manera flexible y dinámica de modo que facilite la aparición del currículo emergente, que plantee nuevas propuestas de contenidos,

[*] Profesora emérita de la Universidad de Concepción, Chile
[**] Director de Docencia de la Universidad de Concepción, Chile.

problemas, informaciones y foros de interés. “El currIculo debe poner al estudiante en situaciones de desafío, en las cuales la primera tarea sea buscar el conocimiento adecuado y relevante para identificarla, entenderla y afrontarla “(Pérez Ángel 2008). La universidad tiene que crear las condiciones para que el estudiante pueda convertirse en un profesional responsable socialmente y llegar a ejercer su profesión de una manera competente.

¿Cómo responden las universidades a estas nuevas demandas? El artículo centra su mirada en la trayectoria de la experiencia desarrollada en la Universidad de Concepción para dar respuesta a los nuevos desafíos.

1.1. PROCESOS Y FASES DEL CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN: DE LAS IDEAS A LAS ACCIONES.

El proceso de adquisición de competencias pedagógicas que logró una mayor implicación didáctica de los docentes, se inició en 1999 liderada por la Dirección de Docencia de la Universidad con las siguientes fases:

- Tomar conciencia: fase de sensibilización
- Generar actitud positiva hacia el cambio
- Desarrollar estrategias: cómo cambiar
- Ofrecimiento de capacitación en Pedagogía Universitaria (Talleres)
- Desarrollo de Proyecto de Docencia: tipo A; tipo B; Proyectos de equipamiento en inversión menor; docencia práctica.
- Evaluación: comprobar cambios e innovaciones.

Las acciones asociadas a la calidad de la docencia (1999-2003) se orientaron por el Plan Estratégico Institucional. El perfeccionamiento en docencia universitaria se focalizó en una serie de talleres básicos, con la participación voluntaria de docentes de distintas Facultades y Carreras utilizando metodologías activo-participativas. A petición de algunas carreras, se ofrecieron talleres especiales, acordes a las temáticas solicitadas por los docentes.

Los siguientes cuadros, presentan los temas abordados y cantidad de docentes que participaron en los talleres.

Cuadro 1.
Mínimo de profesores participantes en los talleres

Talleres Básicos	Profesores Participantes
MODULO 1: Docencia Universitaria ante los desafíos del siglo XXI.	232
MODULO 2: Planificación de la Docencia Universitaria.	188
MODULO 3: Evaluación del Aprendizaje en el contexto de la Innovación.	196
MODULO 4: Metodologías Innovadoras.	174
MODULO 5: Las TIC's en la Docencia Universitaria.	173
Total participantes:	**963**

Talleres Especiales	Profesores Participantes
1.- Taller: "Cómo potenciar la comunicación, autoestima y desarrollo personal en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje." (12 horas)	107
2.- Taller de capacitación en uso de Plataforma Educativa EDUC. (12 horas)	32
3.- Taller de capacitación a docentes en ambiente multimedia. Avanzado (60 horas)	17
4.- Taller: "Hacia procesos de enseñanza-aprendizaje participativos e innovativos en docencia" (20 horas).	29
5.- Taller: "Evaluación de aprendizaje en el aula" (6 horas)	69
6.- Taller: "Implicaciones pedagógicas de los estilos de aprendizaje y la inteligencia emocional" (6 horas)	89
7.- Taller: "Nueva cultura del aprendizaje-planificación de la docencia universitaria" (12 horas)	45
8.- Evaluación de aprendizaje en el contexto de la innovación	38
Total participantes:	**426**

Como estrategia para incentivar las innovaciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje; se abrió la postulación a proyectos de docencia, tipo A (orientados a innovaciones de interés del académico) y tipo B (orientados a producir cambios curriculares más profundos en las carreras). La duración de los proyectos Tipo A era de un año y los de tipo B, dos años. Los docentes y sus autoridades, firmaban el compromiso de concreción de los proyectos y de su evaluación por parte de los estudiantes, en relación al impacto producido en la docencia. Anualmente se realizaba un seminario, en el cual los docentes compartían las buenas prácticas, situación que motivaba el interés de otros académicos.

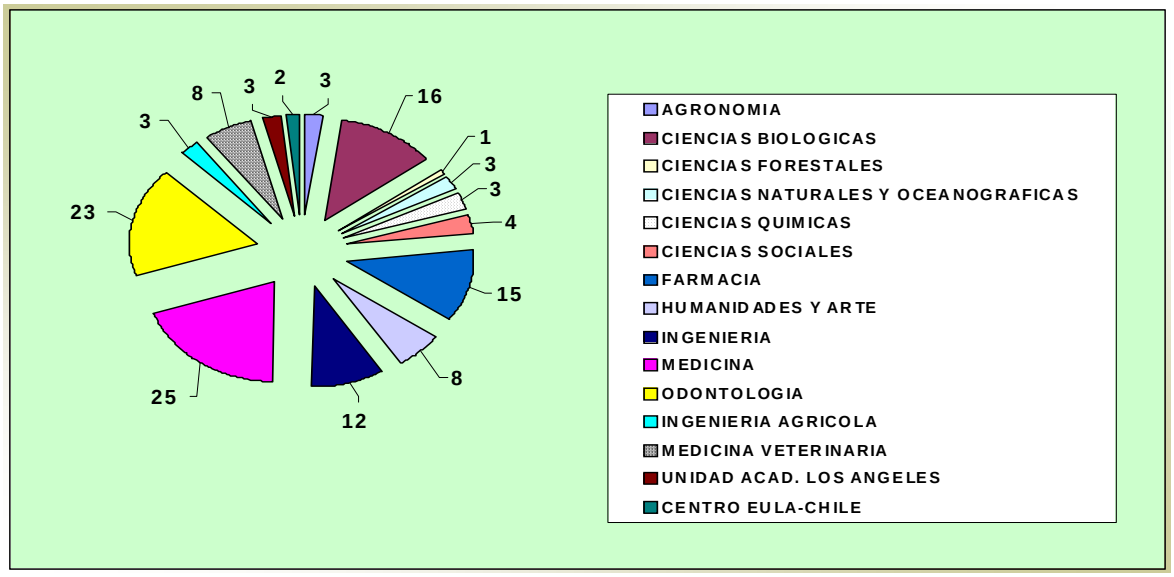
Las gráficas siguientes muestran el tipo de proyectos y las Facultades involucradas

Cuadro 2.
Proyecto de cambios en las carreras

AÑO	TIPO A	TIPO B
1999	97	11
2000	83	7
2001	91	17
2002	67	7
2003	40	6
TOTAL	378	48

TIPOS DE PROYECTOS		
TEXTO	97	23,3%
METODOLOGÍA	27	6,5%
MAT. DIDAC /AUDIOVISUAL	67	16,1%
SOFTWARE/ PAG WEB/ MULTIMEDIO	163	39,2%
EDUC. A DISTANCIA/ PLATAFORMA	34	8,2%
CAMBIOS CURRICULARES	27	6,5%

Gráfico 1.
Distribución de los proyectos por área del conocimiento



El nuevo plan estratégico propuesto para el periodo 2006-2010 en relación al ámbito de la formación profesional, destaca los objetivos, cantidad de estrategias seleccionadas y sus indicadores.

Cuadro 3.
Objetivos, estrategias e indicadores

Ámbito de la Formación Profesional		
Objetivo 1	**Estrategias**	**Indicadores**
Mejorar la calidad del proceso educacional.	18	1.- Tasa de retención de primer año. 2.- Tasa de titulación por carrera. 3.- Porcentaje de carreras acreditadas. 4.- Relación entre el tiempo real de titulación y el tiempo teórico de titulación.
Objetivo 2	**Estrategias**	**Indicadores**
Promover una formación integral y la flexibilidad curricular.	6	5.- Grado de satisfacción de alumnos 6.- Grado de satisfacción de egresados 7.- Grado de satisfacción de empleadores 8.- Tasa de empleabilidad y/o ocupacional
Objetivo 3	**Estrategias**	**Indicadores**
Fortalecer la educación continua y la educación vespertina.	6	9.- Matrícula en programas de ed. continua. 10.- Matrícula en carreras vespertinas. 11.- Grado de satisfacción de alumnos.

II. EL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN.

El nuevo modelo surge como respuesta a las demandas del contexto cultural, del contexto de desarrollo, de demandas ocupacionales y de la masificación educacional de los últimos años. Hacia una educación centrada en el aprendizaje.

El nuevo modelo de Enseñanza Superior, centrado en el aprendizaje, involucra cambios en los procesos formativos, una concepción curricular basada en competencias, nuevas formas de enseñar y aprender, nuevas metodologías para enfrentar la diversidad de estilos de aprendizaje, nuevas formas de evaluar los resultados de aprendizaje, la inserción de los TIC`s en la enseñanza, el aprendizaje y la gestión.

Las exigencias del profesionalismo, implican un modelo de educativo pluridimensional, que posea una cultura integral, capaz de revitalizar los valores humanos, que vincule las actividades académicas, laborales, de investigación en el proceso de formación profesional. Que esté atento a lo que pasa en la profesión, sus cambios, la velocidad de las transformaciones, los nuevos perfiles, las exigencias de una didáctica que integre los valores al proceso de aprendizaje e incorpore nuevos recursos.

III. HACIA UNA EDUCACIÓN CENTRADA EN EL APRENDIZAJE

Dada la coincidencia, cada día mayor y más extendida, del alto grado de provisionalidad de los conocimientos adquiridos en un momento dado de nuestra vida, parece conveniente desplazar el acento desde una educación que hasta ahora ha estado preferentemente centrada en la enseñanza de contenidos hacia una educación orientada al aprendizaje de competencias.

Al contraponer enseñanza y aprendizaje se pretende resaltar la importancia que en el nuevo paradigma educativo debe orientar la educación en términos de adquisición por parte del estudiante de capacidades, habilidades, competencias y valores que le permitan una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda su vida.

No se trata de negar el valor que la adquisición de conocimientos tiene en el proceso educativo sino de acentuar la importancia que en el proceso educativo debe tener la adquisición de procedimientos que permitan la actualización de los mismos y también la adquisición de capacidades que sirvan de base a esos procedimientos.

La educación deberá centrarse en la adquisición de competencias por parte del alumno. El papel fundamental del profesor debe ser el de ayudar al estudiante en el proceso de adquisición de competencias. El concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida.

Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la

experiencia (formativa y no formativa) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares.

Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios para ejercer una profesión, que puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, que esté capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

En el aprendizaje por competencias, el estudiante se convierte en protagonista activo de un aprendizaje virtual, interactivo, compartido y distribuido. La adquisición de destrezas en habilidades genéricas, le permitirán afrontar las competencias específicas de su área de conocimiento. El estudiante necesita ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar la información, conocer las fuentes de información y comprender lo aprendido para integrarlo a su base de conocimiento y adaptarlo a nuevas situaciones.

A modo de conclusión, el aprendizaje se deberá basar en competencias que reflejan la capacidad del estudiante para poner en práctica de manera integrada y autónoma, habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentarse y poder resolver problemas y situaciones. Además, permiten evaluar su grado de preparación, suficiencia y responsabilidad.

Se pueden diferenciar, a lo menos, tres tipos de competencias:

- *Competencias genéricas o transversales,* transferibles a una gran variedad de funciones y tareas. No van unidas a ninguna disciplina sino que se pueden aplicar a una variedad de áreas de materias y situaciones (la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, la capacidad de liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y especialmente la capacidad de aprender.)

- *Competencias básicas* que son las que capacitan y habilitan al estudiante para integrarse con éxito en la vida laboral y social (lectura, escritura, cálculo, tecnologías de la información, lenguas extranjeras, cultura tecnológica). Describen los comportamientos elementales que deben mostrar las personas asociadas a conocimientos de índole formativo sobre las que se construye las

bases de los aprendizajes (comunicar, interpretar, razonar creativamente, interpretar problemas, etc.).

- *Competencias específicas* (académicas o profesionales) que son aquellas específicas de la profesión, especialización y perfil laboral para las que se prepara al estudiante. Describen conocimiento de índole técnico vinculado a un cierto lenguaje o función productiva. En consecuencia, se trata de competencias profesionales que garantizan cumplir con éxito las responsabilidades propias del ejercicio profesional.

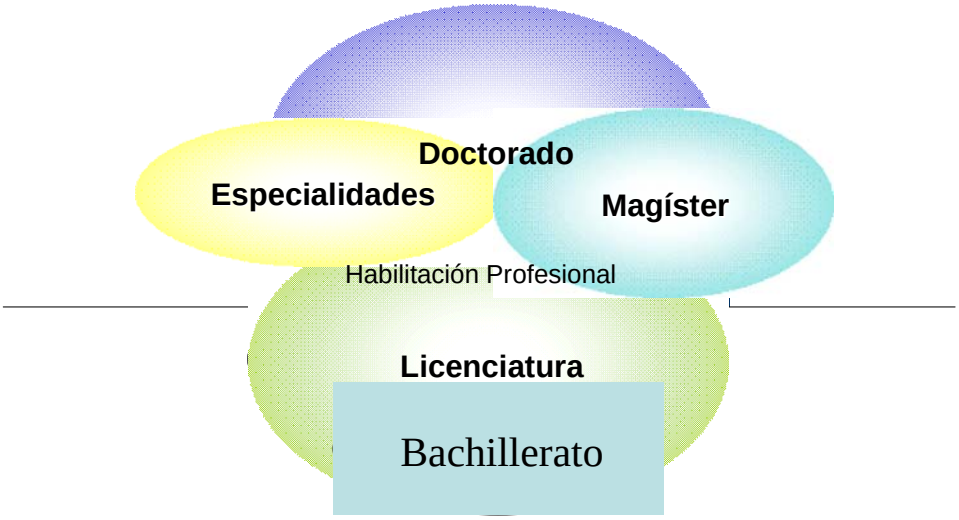
El siguiente listado de competencias genéricas comunes que deberían estar presentes, en mayor o menor medida, en todas las carreras:

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo
- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
- Responsabilidad social y compromiso ciudadano
- Capacidad de comunicación oral y escrita
- Capacidad de comunicación en un segundo idioma
- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
- Capacidad de investigación
- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
- Capacidad crítica y autocrítica
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones
- Capacidad creativa
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
- Capacidad para tomar decisiones
- Capacidad de trabajo en equipo
- Habilidades interpersonales
- Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes

- Compromiso con la preservación del medio ambiente
- Compromiso con su medio socio-cultural
- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
- Habilidad para trabajar en contextos internacionales
- Habilidad para trabajar en forma autónoma
- Capacidad para formular y gestionar proyectos
- Compromiso ético
- Compromiso con la calidad
- Capacidad para vincularse con el entorno

El siguiente esquema representa el modelo que debería ser adoptado por todos los programas de formación de la Universidad de Concepción:

Gráfico 2.
El Modelo Educativo de la
Universidad de Concepción



Sus principales características son:

- Oferta educativa flexible y abierta
- Opciones educativas articuladas y basadas en competencias
- Incorporación de Magíster profesional en la oferta educativa

- Alineamiento en programas de Magíster y Doctorado científicos
- Convergencia con tendencias internacionales

A continuación se presentan las definiciones de cada uno de los conceptos involucrados en el modelo:

Bachillerato: Programa que entrega una formación básica, durante cuatro semestres, en las disciplinas que conforman una determinada área del conocimiento.

Competencias genéricas:

- Capacidad para organizar y planificar el tiempo
- Capacidad de comunicación oral y escrita
- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación

Licenciatura: Formación general que proporciona el conocimiento básico de un área específica del saber y desarrolla en el estudiante la capacidad de indagación, reflexión, análisis y síntesis que le permitan progresar en aspectos específicos de un área del conocimiento.

Competencias genéricas:

- Destreza en el manejo conceptual y metodológico básico en su área de formación
- Capacidad para interpretar críticamente, analizar y aplicar conocimiento científico en la solución de problemas
- Capacidad para gestionar y comunicar información y conocimientos de manera autónoma
- Capacidad de trabajar en equipo y redes
- Capacidad para asumir principios éticos reflejados en conductas consecuentes, como norma de convivencia social
- Capacidad para comprender y actuar teniendo en cuenta lo propio del país y su interdependencia con el mundo globalizado
- Capacidad de investigar y trabajar Interdisciplinariamente

Habilitación profesional: Formación conceptual, habilidades y destrezas en un área profesional que lo capacita para ejercer una actividad asociada a ésta.

Competencias genéricas:

- Capacidad para aplicar conocimiento y metodología, para la solución de problemas propios y usuales de su profesión
- Demostrar destrezas y habilidades para la solución de problemas propios y usuales de su profesión

Magíster - Especialización

Definición amplia: Formación especializada en un área específica de las ciencias, las tecnologías, las humanidades y las artes, mediante la preparación metodológica y cognitiva avanzada, para resolver problemas disciplinares, ínter disciplinares y de desempeño profesional propios del desarrollo social, económico y cultural en los diversos campos del conocimiento.

Orientaciones:

- **Académica:** Formación orientada a la investigación que puede servir de preparación al Doctorado. Incluye cursos avanzados y un trabajo de investigación.
- **Profesional:** Formación con orientación a una práctica profesional avanzada. Incluye cursos de formación avanzada. Contempla un proyecto final que requiere trabajo personal o una práctica profesional avanzada en la empresa.

Competencias genéricas:

- Destreza en el manejo conceptual, metodológico e intervención de fenómenos asociados a la especialidad o disciplina
- Capacidad para resolver problemas y formular proyectos complejos dentro de su disciplina o área de especialización
- Capacidad para interpretar y analizar críticamente problemas complejos de su disciplina o área de especialización
- Capacidad para gestionar proyectos y/o equipos de trabajo relacionados con la investigación o proyectos de desarrollo
- Capacidad para trabajar en equipo y redes

- Destreza en la identificación, descripción, evaluación y resolución de procesos asociados a la especialidad
- Capacidad para organizar y comunicar información relevante.

Doctorado

Formación a nivel avanzado para diseñar, realizar y liderar, en forma autónoma, investigación reconocida, como aporte original al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades y las artes.

Competencias genéricas:

- Capacidad de manejo conceptual, teórico y metodológico profundo en su disciplina
- Capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar de forma autónoma o como líder de investigación de proyectos innovadores en su línea de investigación

IV. LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS CARRERAS DE PREGRADO

El Plan de Estudio de una Carrera es el conjunto de asignaturas, módulos y demás actividades curriculares ordenadas en una secuencia preestablecida conducente a la obtención de un Grado Académico o un Título Profesional.

Las asignaturas constituyen la unidad básica de los planes de estudio, una asignatura es el conjunto de contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje de un área del conocimiento conducentes a que el alumno adquiera y desarrolle, en una unidad de tiempo determinada, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes o valores.

Las asignaturas tienen la calidad de obligatorias, electivas, complementarias o de libre elección.

- ASIGNATURAS OBLIGATORIAS: Son asignaturas fundamentales definidas en un plan de estudio de una Carrera, que deben ser cursadas y aprobadas ineludiblemente.

- ASIGNATURAS ELECTIVAS: Son asignaturas del área académico-profesional correspondiente, que profundizan o diversifican la formación en un área disciplinaria de la Carrera. Son de carácter opcional para el alumno dentro de un número de créditos o asignaturas preestablecidas en el plan de estudios.

- ASIGNATURAS COMPLEMENTARIAS: Son asignaturas que permiten al alumno complementar su formación académico-profesional con temas o áreas que incrementan su acervo cultural o su formación personal. Son optativas dentro de un número de créditos preestablecidos en el plan de estudios.

- ASIGNATURAS DE LIBRE ELECCION: Son asignaturas que no siendo obligatorias, electivas o complementarias del correspondiente plan de estudios, el alumno las cursa por iniciativa propia. El alumno puede elegir asignaturas impartidas en otras Carreras de la propia Universidad o en otras Universidades, siempre que se haya establecido algún convenio y quedarán incorporadas a su curriculum y constituirán carga académica del periodo lectivo correspondiente.

Las asignaturas pueden dictarse en alguna de las siguientes modalidades:

- ASIGNATURAS PRESENCIALES: Modalidad en que el proceso de enseñanza – aprendizaje es conducido principalmente por el o los docentes con presencia física del alumno.

- ASIGNATURAS SEMIPRESENCIALES: Modalidad en que el proceso de enseñanza–aprendizaje, principalmente, otorga al alumno espacios para el trabajo autónomo orientado por los docentes.

Por módulo se entenderá una estructura integradora multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que en un lapso de tiempo determinado permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes orientadas hacia el desempeño profesional. Según su naturaleza, se puede clasificar en:

- MODULOS FUNDAMENTALES, que componen el eje central de la carrera y están destinados a la adquisición y ampliación de conocimientos.

- MODULOS DE APOYO, que sustentan los módulos fundamentales y ayudan a profundizar aspectos conceptuales de las disciplinas (p. ej. Matemáticas, Estadística, Tecnología de la Información, Biología, Epistemología, etc.).

- MODULO DE ORGANIZACIÓN Y HABILIDADES DE COMUNICACIÓN, que permiten la adquisición de capacidades y habilidades genéricas para enfrentar exitosamente la vida laboral (p. ej. habilidades de aprendizaje, trabajo colaborativo, idiomas extranjeros, entre otros).

- MODULOS DE ESPECIALIDAD, que complementan el saber de las áreas de la disciplina que el estudiante puede escoger para una mayor profundización conceptual.

- MODULOS DE HABILIDADES TRANSFERIBLES, que desarrollan aquellas competencias necesarias para cerrar el espacio entre la teoría y el mundo laboral (p.ej. experiencias de trabajo, prácticas de empresas, proyectos, memorias, juegos de empresa, trabajo comunitario, etc.).

Los Planes de Estudio de las carreras que imparta la Universidad deberán contener:

- Descripción General;
- Grado o título que otorga;
- Objetivos de la carrera;
- Perfil de egreso del graduado o profesional con sus competencias;
- Ordenamiento de los módulos, de las asignaturas y de las otras actividades curriculares que lo forman;
- Distribución de los créditos en asignaturas obligatorias, electivas, de libre elección, y complementarias;
- Actividades finales de graduación o titulación;

Las actividades finales de graduación o titulación podrán consistir en habilitación profesional, examen de grado o título, defensa de titulo, proyecto de grado o título o proposición plástica. Las actividades de habilitación profesional o trabajo de fin de carrera podrán consistir en memoria, internado, práctica preprofesional, u otra. Estas actividades deberán estar normadas en el Reglamento de Docencia de Pregrado de la Facultad.

V. ACCIONES DEL PERIODO 2007-2008.

En este periodo se orientan los talleres de pedagogía universitaria hacia las temáticas de diseño curricular por competencias, desarrollo organizacional y curricular; el portafolio como herramienta para mejorar la calidad de la docencia universitaria, elaboración de proyectos de docencia de apoyo a los rediseños curriculares.

En el periodo se revisan e informan trece nuevos planes de estudios, se revisan normativas del Reglamento de Docencia de Pregrado, se realiza el proceso de armonización del Sistema de Administración Curricular (SAC). El infoalumno incorpora la emisión electrónica de actas de notas, certificados en línea e inscripción de asignatura.

En relación a las debilidades detectadas en Matemáticas elemental de los estudiantes que ingresan a los primeros años, la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, desarrolla tres secciones con ciento treinta y seis alumnos para nivelar los conocimientos básicos de esta área.

El cuadro 4 muestra las experiencias desarrolladas en el periodo, sobre rediseños curriculares.

Cuadro 4.
Experiencias 2007 - 2008

Carreras	Apoyo para su implementación
• En etapa de estudio. 18 carreras	- Apoyo institucional - Proyectos Tipo B - Mecesup
• Aplicándose en 1er año. Medicina Veterinaria	- Mecesup - IICA
• Aplicándose en 2do año. Psicología	- Proyecto B
• Aplicándose en 3er año. Periodismo	- Proyecto B - Proyecto equipamiento - Mecesup

Es importante el impacto que ha tenido en los cambios curriculares, el aporte de los proyectos MECESUP, a través de las asesorías de expertos, capacitación de

docentes en universidades con experiencias en la aplicación de diseños curriculares por competencias, el trabajo en redes con otras universidades nacionales y extranjeras y la experiencia de movilidad estudiantil que han iniciado algunas carreras integrantes de redes nacionales.

Los docentes han valorado las instancias que ha ofrecido la institución, para compartir experiencias que han tenido éxito y también identificar las dificultades enfrentadas en el proceso de innovación. El apoyo al desarrollo de los procesos, el monitoreo a las carreras en vías de cambios curriculares es fundamental para la concreción de logros y mantener un buen clima organizacional.

VI. CONSIDERACIONES FINALES

El diseño Curricular por Competencias para la Educación es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, pero sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo de la disciplina y del trabajo académico. Asumir esta responsabilidad implica que la institución educativa promueva de manera congruente acciones de los ámbitos pedagógicos y didácticos que se traduzcan en reales modificaciones de las prácticas docentes. De ahí la importancia de que el docente también participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los estudiantes, en lo que se coincide con la opinión que sobre estos temas han emitido diferentes especialistas.

La aplicación del modelo por competencia significa, además, el establecimiento y consolidación de profundas relaciones entre los formadores, los egresados y los centros donde desarrollan competencias orientadas a la empleabilidad, como única forma de asegurar una retroalimentación que permita definir, en caso necesario, las modificaciones pertinentes en el diseño curricular que aseguran el desarrollo de las competencias requeridas, en cada caso, y es en el último aspecto señalado donde la complejidad de la tarea constituye un difícil reto, pues la particularización de la enseñanza que este proceder supone, implica un cambio en la forma de enfrentar la enseñanza, donde el rol activo del estudiante, su autonomía, metas y condiciones, desempeñan un papel determinante en el desarrollo exitoso del proceso formativo.

El modelo de desarrollo curricular por competencias ofrece un acercamiento más dinámico a la realidad del mundo circundante, pero que sólo puede ser acometido desde una visión holística e integral, crítica del rol del docente y una dinamizadora participación del rol de estudiante, y un activo proceso de autoaprendizaje y autorregulación[1].

Independientemente de los alcances inherentes a sus particularidades, cualquier tipo de competencias tiene que responder al espacio y al tiempo histórico que le sirve de contexto. Ninguna competencia puede tener vigencia, sino es capaz de respirar la atmósfera que prevalece en un determinado momento.

En relación a cómo evaluar las competencias, el modelo permite evaluar toda clase de competencias y otros atributos en forma graduada. Es susceptible de adaptación a distintas carreras y el proceso puede ser desarrollado por la propia institución.

Aún cuando la Universidad no puede asumir la responsabilidad total por el acceso al empleo, no puede quedar indiferente al destino laboral de sus egresados y en este sentido les corresponde ayudar a sus estudiantes de pre grado a construir capacidades y a quienes ya tienen experiencia laboral, a un desarrollo activo de las competencias necesarias.

Según Ulrich Teicher (2001), investigador en educación, las competencias están siendo de gran ayuda en la educación superior, en el diseño de los planes profesionales (competencias técnicas o profesionales) y el desarrollo de competencias transversales.

Otras visiones coinciden en que el enfoque de competencias agrega valor a las maneras de pensar y de acercarse a la teoría y a la practica educativa, que puede ser democratizador y favorecer una mayor equidad en el sentido que se abren oportunidades para personas autodidactas, la experiencia laboral y las experiencias de vida.

No cabe duda de que la evaluación de competencias, requiere de la colaboración de muchos académicos e investigadores de educación superior por lo que evaluar un

[1] Solar M.I. (2005): El currículo de Competencias en la Educación Superior: desafíos y problemática en Revista Pensamiento Educativo. Vol.36- Pontificia Univ. Católica de Chile, Santiago.

perfil completo, demanda tiempo y esfuerzos y exige una cultura evaluativa al interior de las instituciones, lo cual orientará el proceso hacia los aspectos fundamentales del perfil de egreso.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Argüelles A. (1996) Competencias laboral y educación basada en normas de competencias. Compilación Edit. Limusa, México.

- Barnett R. (2001). Los limites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Editorial Gedisa, Barcelona. España.

- Capella J. (2002). Política educativa. Diseños S.A.C. editores Lima-Perú.

- CEPAL (2000). Panorama Social de América Latina 1999-2000; Naciones Unidas-CEPAL, Santiago de Chile.

- CINDA (2003). Políticas públicas, demandas sociales y gestión del conocimiento. Alfabeta Artes Gráficas, Santiago, Chile.

- CINDA (2001). “Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior”. Alfabeta Artes Gráficas, Santiago de Chile.

- CINDA (2000). Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicaciones para la docencia universitaria. Alfabeta Artes Gráficas, Santiago de Chile.

- Gentile P. Bencino R. (2000). Para aprender y desarrollar competencia. Ed. Nova Escola, Sao Pablo- Brasil.

- J. Gimeno; Pérez G.A; I. B. Martínez, I. Torres; F. Angulo. J. M. Álvarez. (2008). Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo? Ediciones Morata, S.L. Madrid.

- González L. E. Lopez L. (2004). “La sociedad del conocimiento y la formación de profesionales”. Alfabeta Artes Gráficas Santiago de Chile.

- Irigoin M. Vargas F. (2002). Competencia Laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el Sector Salud. CINTERFOR-PS. Montevideo.

- Irigoin M. (2002). Hacia una educación permanente en Chile. Publicación de las naciones Unidas. Santiago de Chile.

- Peralta, M. Muricio, P. (2001). Una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación. Edic. Narcea, S.A. Madrid.

- Perrenoud P., Gather TM. (2002) As competencias para ensinar no seculo XXI. Ed. ARTMED; Porto Alegre - Brasil.

- Tuning (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Universidad de Deusto, Bilbao-España.

- United Nations (1999). Valores y competencias del sistema de las Naciones Unidas. Fuente: “United Nation. Competencies for the future”. Booklet code 99-933225-XI.

LA EXPERIENCIA DE DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUNYA

Imma Torra[*]

I. INTRODUCCIÓN

En el curso 2004-2005, la Generalitat de Catalunya, a través del Departamento de Universidades (en aquel momento Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información, en adelante DURSI) y la Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Catalunya (AQU Catalunya), pone en marcha un plan piloto de titulaciones adaptadas al que será, en el horizonte del 2010, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Este plan se plantea con el objetivo de que las universidades adquieran experiencia para la futura adaptación de todos los estudios, en la línea de mejora marcada por los objetivos de calidad establecidos entre el DURSI y cada una de las universidades públicas catalanas en los acuerdos para su financiación (Contratos-Programa).

La respuesta de las universidades catalanas es entusiasta y en un primer momento participan 11 de ellas, que presentan un total de 64 titulaciones, cifra que al año siguiente se amplia con 34 titulaciones más. En total han sido 98 titulaciones, 82 de grado y 16 de máster.

La Universidad Politécnica de Catalunya (UPC) participa activamente en la iniciativa piloto desde el primer momento, proponiendo 11 titulaciones, que se concretan en:

- Con fecha 14 de mayo de 2004 se firma el primer convenio para iniciar pruebas piloto el curso 2004-2005 con las siguientes titulaciones:

    - Ingeniería Técnica de Minas, especialidad en Explotación de Minas (EPSEM, Escuela Politécnica Superior de Ingeniería de Manresa)

[*] Directora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España.

- Ingeniería Técnica de Telecomunicación, especialidad en Sistemas de Telecomunicación (EPSC, Escuela Politécnica Superior de Castelldefels)
- Ingeniería Técnica de Telecomunicación, especialidad en Telemática (EPSC, Escuela Politécnica Superior de Castelldefels)
- Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad en Industrias Agrarias y Alimetarias (ESAB, Escuela Superior de Agricultura de Barcelona)
- Diplomatura en Estadística (FME, Facultad de Matemáticas y Estadística)
- Master of Science in Information and Communication Technologies (MINT) (ETSETB, Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación de Barcelona)
- Master of Science in Research on Information and Communication Technologies (MERIT) (Departamento de TSC, Teoría de la Señal y Comunicaciones)
- Ingeniería Técnica de Telecomunicación, especialidad en Telemática (EUPMT, Escuela Universitaria Politécnica de Mataró, centro adscrito a la UPC)

- Posteriormente, con fecha 11 de mayo de 2005, se firma un segundo convenio con las titulaciones recogidas a continuación:

  - Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Mecánica (EUETIT, Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial de Terrassa)
  - Ingeniería Técnica en Informática de Gestión (EUPMT, Escuela Universitaria Politécnica de Mataró, centro adscrito a la UPC)
  - Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electrónica Industrial (EUPMT, Escuela Universitaria Politécnica de Mataró, centro adscrito a la UPC)

II. LAS DIRECTRICES DE LA PRUEBA PILOTO MARCADAS POR EL DURSI

Para facilitar la participación en la prueba piloto se establecen lo que podríamos llamar *reglas del juego:*

- Se proponen diversos documentos para definir un marco de trabajo para las universidades y para los responsables de las titulaciones participantes.

- La Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Catalunya (AQU Catalunya) que tiene como objetivo la evaluación, la acreditación y la certificación de la calidad en el ámbito de las universidades y de los centros de enseñanza superior de Catalunya aprueba una lista de aspectos que deben incluir todas las propuestas y facilita una guía general para llevar a cabo las pruebas.

- Entre las pautas iniciales se pone énfasis en algunos temas que serán prioritarios y que marcan desde un principio la filosofía general de funcionamiento de las actuaciones piloto:

  - El carácter europeo de los estudios
    Se fomenta la promoción de acuerdos con otras universidades europeas, requisito básico en el caso de los másteres. Se requiere concretamente que se definan medidas para fomentar la movilidad de los estudiantes en Europa y también que se tenga en cuenta la equivalencia de la titulación con otras de ámbito europeo.

  - La importancia de definir las competencias
    Se establece la necesidad de definir el perfil de los titulados identificando las competencias específicas y las transversales o genéricas, y de concretar cómo se trabajarán en cada materia.

  - El volumen de trabajo propuesto a los estudiantes
    Se requiere una atención especial a la planificación detallada de las actividades de aprendizaje programadas para el estudiante en cada materia.

  - La calidad de las nuevas enseñanzas
    Es necesario desarrollar con detalle los mecanismos de seguimiento y mejora para obtener la acreditación de calidad de cada titulación.

Dentro de este marco de referencia, tres aspectos han acabado siendo claves para el trabajo a desarrollar por los participantes y han representado a la vez un reto y un grado de dificultad añadidos:

- Ha sido necesario introducir todas las propuestas de mejora en una estructura correspondiente a unos planes de estudio de titulaciones homologadas que ya estaban en funcionamiento y no se planteaba un cambio en su estructura.

- El trabajo por competencias ha comportado un replanteamiento metodológico. La formulación de los planes de estudios por competencias obliga a proponer actividades más participativas para los estudiantes y a incluir la adquisición de competencias específicas y transversales o genéricas en la evaluación. Esta cuestión puede ser una de las claves del éxito del aprendizaje del estudiantado.

- Como garantía de la calidad de las titulaciones se propone una acreditación o mención de calidad que acompañará al título oficial del plan de estudios homologado. Este compromiso ha representado un esfuerzo adicional en el establecimiento de medidas de control, seguimiento y coordinación.

III. LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR DE CASTELLDEFELS (EPSC)

La experiencia en la EPSC es un ejemplo ilustrativo de las actuaciones llevadas a cabo en la UPC ya que reúne dos características diferenciales: por un lado, las dos titulaciones escogidas representan un 82% del total de alumnos del centro y por otro, la escuela ya estaba inmersa en un proceso de garantía de calidad. Por este motivo, la prueba piloto en este centro fue planteada como una experiencia de mejora docente de la totalidad de la Escuela.

Puesto que se estaba trabajando con unos planes de estudios oficiales, la experiencia no debía cuestionar ni la estructura ni los contenidos más técnicos de los mismos. El trabajo se centró en la incorporación al perfil de formación de los planes de estudios de algunas competencias de carácter transversal o genérico, así como en una revisión y mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación se describen brevemente estos dos aspectos.

3.1. COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Además de la incorporación de competencias de carácter transversal o genérico a los perfiles profesionales de los titulados es necesario potenciar la planificación detallada de los métodos para desarrollar y evaluar estas competencias.

En la EPSC se han desarrollado las siguientes competencias transversales:

- Trabajo en equipo.
- Aprendizaje autónomo.
- Comunicación eficaz.
- Trabajo por proyectos.

Las tareas que se han establecido para incorporar estas competencias al perfil profesional de los titulados son las siguientes:

- Definir con precisión cada una de las competencias transversales escogidas, en términos de objetivos específicos que describan aquello que los estudiantes deben ser capaces de hacer.
- Describir objetivos específicos en diferentes niveles de consecución para cada competencia y asignar los objetivos a diferentes asignaturas del plan de estudios. Esta decisión llevó a desarrollar en las asignaturas implicadas los métodos docentes y de evaluación adecuados para alcanzar los nuevos objetivos formativos.
- Poner en marcha el concepto de carpeta de competencias, que permite a los estudiantes recopilar de manera ordenada evidencias de sus avances en el desarrollo de las competencias transversales a lo largo de sus estudios.

3.2.. MEJORA Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En la prueba piloto se han adoptado dos grupos de medidas para la mejora y el aseguramiento de la calidad. Por un lado, se ha fijado una serie de requisitos de calidad que han de cumplir todas las asignaturas de los planes de estudios implicados en la prueba. Por otro, se han redefinido los procedimientos de control que, de manera centralizada, debe llevar a cabo la Comisión Académica, que es el órgano de la EPSC encargado del seguimiento de la calidad de la docencia.

3.3. ELEMENTOS DE CALIDAD EN LAS ASIGNATURAS

Para cumplir con los siguientes requisitos de calidad todas las asignaturas que participan han de tener correctamente definidos los elementos siguientes:

- Los objetivos formativos de la asignatura, incluyendo los de carácter transversal que le hayan sido asignados

- El programa de actividades del curso que debe describir las tareas que han de realizar los alumnos dentro y fuera de las aulas, con una estimación del tiempo de dedicación aproximado para cada una ellas. El tiempo total del programa de actividades debe coincidir con el número de horas de dedicación, según los créditos ECTS asignados a cada asignatura. Asimismo el programa debe especificar las actividades que los estudiantes deberán entregar para ser evaluadas. Estos entregables deben permitir al profesorado establecer mecanismos para dar al estudiantado una retroalimentación frecuente y a tiempo sobre su progreso (o falta del mismo).

- Un protocolo de recogida sistemática de datos sobre la marcha del curso que debe incluir:

    - Rendimiento académico de los estudiantes (resultados de pruebas de evaluación, ejercicios, etc.).

    - Tiempo de dedicación de los estudiantes a las tareas del programa (datos recogidos con una frecuencia como mínimo quincenal).

    - Satisfacción de los estudiantes (medida con cuestionarios de incidencias críticas, encuestas de mitad de cuatrimestre, encuestas de final de curso, entrevistas con estudiantes, etc.)

Si bien muchos de estos datos deben ser recogidos directamente por los profesores de la asignatura, la dirección de la escuela ha realizado un esfuerzo para recogerlos de forma sistemática.

Por un lado, a mitad de curso la dirección de la Escuela administra y analiza una encuesta de satisfacción de los estudiantes y facilita los resultados a los profesores. Este mecanismo funciona adecuadamente.

Por otro lado, se ha intentado desarrollar un sistema de recolección de datos centralizada sobre tiempo de dedicación del estudiantado a las diferentes asignaturas, con una periodicidad semanal, y facilitar los datos recogidos a los profesores. Sin embargo, la recogida de datos hecha directamente por el profesor se ha mostrado más eficaz que la actuación global del Centro.

Adicionalmente, hay que remarcar que las diferentes asignaturas han ido desarrollando mecanismos de recogida de datos propios (además de los relativos al tiempo de dedicación que se han mencionado), que complementan los mecanismos centralizados. Así, por ejemplo, muchas asignaturas utilizan un cuestionario de satisfacción de final de curso, que es una adaptación del cuestionario SEEQ (*Student Evaluation of Education Questionnaire*), muy utilizado en el ámbito anglosajón.

- Un informe periódico de análisis y mejora de la asignatura que debe contener:

    - Los objetivos de mejora del último período.
    - Los datos que se han recogido.
    - Las conclusiones a la vista de estos datos, y
    - Los nuevos objetivos de mejora de la asignatura.

- Un mecanismo para informar sobre la asignatura (materiales, calificaciones, etc.) y para comunicarse de manera eficaz con los estudiantes. En este sentido, la Escuela viene utilizando durante los últimos años y de forma generalizada, el campus digital que la Universidad pone a disposición del profesorado y del estudiantado.

En cualquier caso, es importante destacar que estos cinco elementos de calidad de las asignaturas se encuentran en diferentes grados de implantación (de forma superior en las asignaturas de primer año, que llevan más tiempo en la prueba piloto). Se trata de requisitos exigentes y probablemente no es razonable suponer que todas las asignaturas puedan conseguir los mismos niveles de detalle en cuanto a definición de objetivos, planificación de actividades, etc. En todo caso, la prueba piloto ha permitido recopilar una buena colección de ejemplos de buenas prácticas,

que actualmente sirven como guía para que todas las asignaturas avancen en la dirección establecida.

3.4. MECANISMOS DE CONTROL CENTRALIZADOS

El órgano de la EPSC encargado del seguimiento y control de la calidad de las asignaturas es la Comisión Académica, que preside el o la jefe de estudios, y que cuenta con representación del estudiantado, el profesorado y el personal de administración y servicios.

En el contexto de la prueba piloto, el Centro ha planteado una revisión del funcionamiento de la Comisión Académica que, en relación con el seguimiento de la calidad debe:

- Aprobar los criterios de funcionamiento de todas las asignaturas (y en particular, los métodos de evaluación), que se deben ajustar a los requerimientos establecidos por la prueba piloto.

- Identificar situaciones problemáticas, a partir de los datos disponibles, procedentes de :

    - Rendimientos académicos anormales.
    - Encuestas de mitad de cuatrimestre, que se administran de manera centralizada.
    - Quejas recibidas por el o la jefe de estudios.
    - Reuniones de coordinación con el profesorado.
    - Informe cuatrimestral que elabora la delegación de estudiantes.

- Realizar el seguimiento de las situaciones problemáticas. En concreto, se está considerando la posibilidad de organizar un mecanismo de auditoría periódica de las asignaturas implicadas en situaciones problemáticas, tomando como base el informe de análisis y mejora que todas las asignaturas deben elaborar, tal como ha requerido la prueba piloto.

Cabe puntualizar que este nuevo planteamiento se sigue desplegando en la actualidad y por ello todavía no es posible realizar una valoración definitiva de su funcionamiento.

Los dos elementos descritos, las competencias transversales y la mejora y aseguramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se complementaron con otros planes más específicos:

- El plan de tutorías, en funcionamiento desde 1991, en virtud del cual cada estudiante tiene asignado un profesor(a) tutor(a) durante sus estudios.

- El plan de acogida, que contempla un conjunto de acciones que tienen como objetivo facilitar una integración adecuada del estudiantado de nuevo ingreso en la dinámica de la Escuela

- El plan “Escuela sin cables” cuya finalidad fue generalizar el uso de ordenadores portátiles en todos los ámbitos de la docencia del centro.

IV. RESULTADOS GLOBALES DE LAS EXPERIENCIAS PILOTO EN LA UPC

La experiencia de la EPSC dio como resultado unas conclusiones específicas que se sumaron a las conclusiones de las experiencias piloto desarrolladas en el resto de titulaciones en otros centros y departamentos de la Universidad.

Como resultado global, fruto del esfuerzo continuado que han realizado los equipos directivos y responsables de las actuaciones piloto, la Universidad dispone de información relevante sobre la experiencia adquirida. La totalidad de los informes emitidos por los centros y departamentos a lo largo del plan piloto se ha recopilado y depurado para obtener un esquema específico de los elementos más destacados de la experiencia.

La información se ha extraído de dos fuentes: una información objetiva, proveniente de las memorias oficiales que estaban pautadas y en las que se pedía que se explicaran aspectos determinados, y otra de carácter subjetivo, singular y abierta, proveniente de las valoraciones de los participantes, donde se recoge los elementos considerados más importante.

Esta información ha permitido mostrar hacia dónde se debe avanzar en la toma de decisiones para conseguir que toda la experiencia acumulada resulte útil.

4.1. PRINCIPALES CONCLUSIONES QUE CABE DESTACAR:

Buena parte de la filosofía de las pruebas piloto y de las propuestas que emergen del EEES tiene que ver con una adaptación de las enseñanzas actuales hacia un modelo educativo que centre la actividad docente en la mejora del aprendizaje. Es lo que se ha denominado *aprendizaje centrado en el estudiante* o también *docencia enfocada al aprendizaje.*

Los resultados más importantes se recogieron bajo los ámbitos siguientes: La planificación docente, las competencias, las metodologías y estrategias docentes, los sistemas de evaluación, la acción tutorial, el apoyo al aprendizaje, los sistemas de seguimiento y mejora; otros aspectos de interés.

A continuación se destacan las principales conclusiones de cada uno de ellos para considerarlas en la formulación de las nuevas titulaciones:

- Ámbito de la planificación docente. Es necesario describir la titulación según los estándares del EEES que incluye la formulación de los planes de estudio mediante ECTS (*European Credit Transfer System*). En la UPC, un crédito ECTS equivaldrá a 25 horas, lo que representa que la dedicación total prevista del estudiante será de 1.500 horas por año académico (25h X 60 créditos anuales). La definición de los planes de estudio en ECTS requiere determinar correctamente la carga de trabajo del estudiante mediante un sistema de recogida de datos de dedicación fiable y ágil. Es fundamental asegurar una correcta gestión y coordinación de las tareas y entregables que se planifiquen para las diferentes materias. La planificación docente debe contemplar distintas formas de aprendizaje activo para los estudiantes y no sólo las clases presenciales como se venía haciendo hasta ahora.

- Ámbito de las competencias. En primer lugar se debe definir el perfil del titulado atendiendo a las competencias que debe adquirir. Ello requiere la concreción de competencias transversales o genéricas (comunes a todas las titulaciones) y competencias específicas para cada titulación. Éstas deben estar enunciadas en términos de resultados de aprendizaje y las tareas propuestas en el seno de las asignaturas deben estar orientadas a ejercitar las competencias previstas. Dentro de cada titulación las competencias transversales o genéricas se deben definir mediante distintos niveles de

profundización y se procurará desarrollarlas integrándolas en las diferentes materias que constituyen el plan de estudios. Puede ser recomendable incorporar carpetas (*portafolio*) de competencias para uso del estudiante que debe estar correctamente informado del planteamiento “por competencias” y de lo que se espera de él.

- Ámbito de las metodologías y estrategias docentes. La planificación de la titulación por competencias obliga a un replanteamiento metodológico porque requiere trabajar con un enfoque basado en el proceso de aprendizaje del estudiantado. Para que éste se convierta en el objeto del aprendizaje, se requiere la utilización de metodologías activas y para ello se considera necesario proporcionar al profesorado una preparación y una información adecuadas. Este nuevo enfoque metodológico debe apostar decididamente por el trabajo experimental, el uso de las TIC y de los entornos virtuales, y las dinámicas de trabajo en equipo.

- Ámbito de los sistemas de evaluación. El sistema de evaluación debe estar enfocado a la valoración del progreso del aprendizaje del estudiantado (evaluación formativa) y no exclusivamente a los resultados obtenidos (evaluación sumativa). Para facilitar la evaluación de las competencias genéricas es aconsejable plantear diferentes niveles de adquisición y combinar la evaluación de grupo y la individual. Todo el trabajo encargado al estudiante debe ser valorado y éste debe estar informado del sistema de evaluación que se va a utilizar. Finalmente, es aconsejable prever alternativas viables para los estudiantes que no puedan seguir el ritmo exigido de entrega de trabajos.

- Ámbito de la acción tutorial. Puesto que el alumno se convierte en el centro del proceso, la figura y las funciones del profesorado-tutor adquieren un papel relevante. Además de definirlas se debe garantizar que exista flexibilidad en cuanto al horario de atención al estudiante y que se incrementen los esfuerzos en reforzar las tutorías individuales. Se pueden considerar otras modalidades como las reuniones de tutoría en grupo, o bien, el estudiante tutor (tutorización entre iguales) ejercida por un estudiante de cursos superiores sobre un estudiante de nuevo ingreso. Sea cual sea la modalidad debe estar enmarcada en un plan tutorial acordado y reconocido por el centro docente y conocido por el estudiante.

- Ámbito de apoyo al aprendizaje. Para garantizar un mejor entorno de aprendizaje la Universidad debe facilitar al profesorado y al estudiantado un mejor entorno de trabajo. Los elementos a garantizar son los siguientes:

    - Disponibilidad y uso de un entorno virtual de aprendizaje (en el caso de la UPC, el campus virtual Atenea).
    - Renovación de material docente.
    - Dotación de las aulas con equipos TIC.
    - Diversidad suficiente de espacios físicos que permitan el trabajo individual y en grupo, ya sea con grupos reducidos o con grandes grupos.
    - Laboratorios equipados.
    - Bibliotecas entendidas también como espacios de trabajo individual y de grupo.
    - Guía docente que facilite la visualización de los contenidos y de la dinámica de trabajo del estudiante.
    - Divulgación de información para facilitar el conocimiento del mundo laboral entre los estudiantes.
    - Consolidación e incremento de becas de apoyo a la docencia.
    - Sistemas de información a los estudiantes sobre sus resultados y la gestión de los encargos de trabajo realizados.

- Ámbito de los sistemas de seguimiento y mejora. Para asegurar la calidad debe existir un sistema de seguimiento y mejora que disponga de elementos para la evaluación institucional y la acreditación de los títulos. El Centro debe establecer mecanismos de planificación, seguimiento y coordinación del plan de estudios. En cuanto a los aspectos cualitativos se destaca la necesidad de consolidar la acción tutorial y la recogida de datos tanto de dedicación como de satisfacción del estudiantado y del profesorado. Es particularmente útil recoger la opinión del profesorado sobre los procesos de mejora docente y de aprendizaje. Asimismo, puede resultar de interés incorporar un sistema orientado al aseguramiento de la calidad de las asignaturas.

- Otros aspectos de interés. Cabe destacar la importancia de elementos relacionados con la comunicación, tanto interna como externa, entre los diferentes colectivos de la Universidad, poniendo especial énfasis en la

comunicación con el estudiantado. En este sentido es importante prever las dificultades con las que se pueden encontrar el estudiantado y abordadarlas decididamente.

En cuanto a la comunicación externa, se debe potenciar la coordinación e información entre el sistema de educación secundaria y la universidad, así como los convenios de cooperación educativa, nacionales e internacionales, que faciliten la incorporación a la sociedad de los nuevos titulados.

La mayor parte de estas actuaciones forman parte de la actividad diaria de la Universidad. Sin embargo, se plantea la necesidad de profundizar y sistematizar algunos de los aspectos analizados y darles prioridad y coherencia.

En la implantación de las nuevas titulaciones es importante explicitar todos los criterios y acuerdos conseguidos para desarrollar el plan de estudios. Puesto que la titulación se plantea como un acuerdo entre la Universidad y la sociedad, debe existir una buena comunicación entre la Universidad y la ciudadanía, y deben hacerse constar tanto las decisiones que la institución toma como las repercusiones que éstas tienen para el alumnado, relativas a la forma de trabajar, dedicación prevista, acompañamiento tutorial, disponibilidad y uso de recursos TIC, modo de evaluación, seguimiento de la calidad y satisfacción, compromiso de mejora continua, etc.

V. EL MODELO DOCENTE DE LA UPC PARA LAS FUTURAS TITULACIONES DE GRADO

Con posterioridad a este análisis, la Universidad constituyó una comisión, organizada en grupos de trabajo, formada por personas pertenecientes a los diferentes colectivos de la propia institución. Esta Comisión emitió unas conclusiones que, junto a otros aspectos debatidos en el Consejo de Dirección, se recogen en el *Marco para el diseño y la implementación de los planes de estudio de grado en la UPC*, aprobado por el Consejo de Gobierno en abril de 2008. Este documento es la hoja de ruta de toda la institución en la elaboración de títulos adaptados al EEES y contiene el modelo docente de la Universidad en el horizonte de la convergencia europea.

Los tres pilares básicos de este modelo docente se concretan en:

- La incorporación de siete competencias genéricas en todas las titulaciones de la Universidad:
    - Emprendeduría e innovación
    - Sostenibilidad y compromiso social
    - Tercera lengua
    - Comunicación eficaz oral y escrita
    - Trabajo en equipo
    - Uso solvente de los recursos de información;
    - Aprendizaje autónomo.

- La evaluación:

  En un modelo de aprendizaje basado en competencias, evaluar significa valorar el progreso del estudiantado en la consecución de los objetivos propuestos. En este contexto, la evaluación debe ser continuada, es decir, no se debe acumular en la etapa final del aprendizaje, y debe tener una doble finalidad: formativa, debe servir para regular el ritmo de trabajo y el aprendizaje a lo largo del curso; sumativa, debe permitir al estudiantado conocer el grado de consecución de su aprendizaje. La evaluación debe englobar todas las competencias programadas en el plan de estudios y debe estar basada en criterios bien fundamentados y suficientemente transparentes y publicitados.

- La calidad docente:

  Requiere la existencia de determinados elementos en todas las titulaciones, tanto en su planteamiento previo, como en su seguimiento y acreditación posterior, así como en su visualización. Estos elementos son:
    - Los objetivos docentes
    - El programa especificado
    - Las tareas delimitadas y concretadas
    - El protocolo de recogida de datos, tanto cuantitativos (relativos a la dedicación del estudiantado y a los resultados de aprendizaje), como cualitativos (relativos a satisfacción sobre el proceso educativo en la Universidad)
    - Los planteamientos de mejora

- La previsión de resultados relacionados con su eficiencia , así como una estimación de un conjunto de indicadores relativos a los resultados previstos, tales como la tasa de graduación, la tasa de abandono y la tasa de eficiencia.

La Universidad refuerza este modelo con un plan de actuaciones transversales de apoyo a la mejora e innovación docentes dirigidas al profesorado y a los centros. Dentro de este plan, que se viene desarrollando e incrementando de manera sostenida en la Universidad en los últimos años, cabe destacar las siguientes actuaciones:

- Convocatoria anual UPC de ayudas a proyectos de mejora de la docencia
- Participación UPC en la convocatoria de ayudas a proyectos de mejora de la calidad docente de la Generalitat de Catalunya.
- Premio del Consejo Social de la UPC a la calidad en la docencia universitaria
- Proyecto RIMA (Investigación e innovación en metodologías de aprendizaje) que engloba diferentes comunidades de interés sobre temas de docencia y aprendizaje
- Plan UPC de acción tutorial.

VI. CONCLUSIONES

A través de esta experiencia se ha conseguido plasmar, con un amplio consenso, aquellos elementos que deben estar contenidos en toda titulación acorde con el modelo del EEES, que se ofrecerá previsiblemente en la UPC a partir del curso 2009-2010. En este momento, los 16 centros propios de la Universidad, así como los centros adscritos se encuentran en fase de elaboración de las titulaciones adaptadas para su verificación por parte de las agencias de calidad como paso previo a su implantación. Se está realizando un trabajo exhaustivo de coordinación con todos los centros para conseguir la coherencia interna de las titulaciones así como su adecuación al marco general establecido.

Las características referidas a los tres pilares básicos están siendo incorporadas satisfactoriamente en los diseños generales. El reto es ahora conseguir que esta manera de plantear la docencia sea incorporada por la totalidad del profesorado y con ello contribuir a la identificación de la UPC como institución promotora de la

calidad docente, ofreciendo garantías de que sus titulados adquieren unas competencias generales y específicas, una manera de saber hacer y de saber actuar plenamente adaptada a las nuevas necesidades sociales y del entorno profesional.

VII. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Documentos de referencia de la EPSC, centro participante en la prueba piloto
http://epsc.upc.es/projectes/adaptacioEEES/

Documentos de referencia de la UPC
La UPC en el Espacio Europeo de Educación Superior
http://www.upc.edu/eees/
https://www.upc.edu/dissenytitulacions
http://www-ice.upc.es/documents/plans_pilot_upc.pdf
https://www.upc.edu/rima
http://www-ice.upc.edu/tutories/index.html

Documentos de referencia de AQU Cataluña
Marco general para la integración europea
Septiembre de 2003
http://www.aqucatalunya.org/uploads/publicacions/arxiu%20pdf/MGIntegracioEuropea_cat.pdf
Herramientas para la adaptación de los estudios al EEES
Noviembre de 2005
http://www.aqucatalunya.org/uploads/publicacions/arxiu%20pdf/Eines_cat.pdf
Estándares y directrices para el aseguramiento de la calidad en el EEES
Abril de 2006
http://www.aqucatalunya.org/uploads/publicacions/arxiu%20pdf/EstandardsENQA_cat.pdf

Documentos de referencia europeos
Sitio web oficial del proceso de Bolonia
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/

LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO EN EL DESARROLLO CURRICULAR POR COMPETENCIAS. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Estela María Zalba*

Hablar de desarrollo curricular requiere, en primer lugar, explicitar el alcance semántico-conceptual que se le da al término "curricular". En este trabajo se lo entiende como un conjunto programado de situaciones formativas o de aprendizaje, caracterizadas por la interrelación teoría-práctica, encaminadas a planificar y organizar procesos para la ejecución de una formación integral de los sujetos, que permita su desarrollo individual y social (Gutiérrez, 2006)[1]. El currículo, en esta perspectiva, abarca desde el diseño de los programas o planes de estudio, su efectiva puesta en funcionamiento a través de las prácticas de enseñanza y el conjunto de actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos, hasta las interrelaciones entre los diversos actores educativos enmarcadas, incluso condicionadas, por los contextos institucionales cuya concepción de lo educativo impactará en el proceso de desarrollo del currículo.

De los diferentes enfoques relativos al desarrollo curricular, se trabajará con el denominado "Educación Basada en Competencias". Este abordaje posee diversos antecedentes tanto en el nivel superior de enseñanza como en los otros niveles del sistema educativo, aunque con disímil calidad en sus planteos conceptuales y metodológicos.

En Argentina los primeros avances se realizaron en el campo de la educación general básica y polimodal (como se denominó durante la década del '90 al último ciclo de la escuela media). Sin embargo, su aplicación a la formación de grado y pregrado es reciente y no está exenta de debates, sustentados en puntos de vista ideológicos antes que pedagógicos: ciertos sectores de la intelectualidad universitaria asocian este enfoque a modelos que pondrían la educación al servicio del mercado. Ante estas miradas recelosas, encarar una propuesta en EBC ha requerido clarificar

* Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

1 Gutiérrez D., N., "Formulación del Diseño Curricular". Documento de Trabajo elaborado para el ITU (Instituto Tecnológico Universitario)- UNCuyo, Mendoza, 2006. (mimeo).

de manera explícita los marcos epistemológicos y filosóficos del encuadre que permitan deconstruir esta resistencia.

En este trabajo se explicará la propuesta teórico – metodológica en EBC (Educación Basada en Competencias) que la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina) ha ido elaborando y consolidando durante casi seis años.

I. BREVE SINOPSIS DE LA EXPERIENCIA EN EBC (EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS) DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

La Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) encaró, desde 2002, el desarrollo teórico y metodológico de la EBC (Educación Basada en Competencias), con el objeto de avanzar en propuestas curriculares por competencias. Se contaba para ello con diversas investigaciones sobre temáticas cognitivas y educativas que sirvieron de insumo conceptual. Había también avances en relación con el diseño curricular por competencias en las propuestas del ITU (Instituto Tecnológico Universitario) para el desarrollo de Tecnicaturas y en los niveles preuniversitarios (educación general básica y polimodal) de establecimientos dependientes de la Universidad. También fueron consultados los resultados obtenidos sobre el particular en el marco del Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*.

El desafío afrontado así como las limitaciones evaluadas respecto de las propuestas existentes en torno del desarrollo curricular por competencias fueron determinantes en la necesidad de construir un modelo teórico-metodológico propio.

En una primera etapa se trabajó en torno de las competencias básicas: comprensión lectora, resolución de problemas y producción escrita. Posteriormente se encaró la definición de las competencias específicas por carreras para completar una propuesta relativa a las competencias para el ingreso a la Universidad, en el marco del Proyecto de Articulación con la Enseñanza Media[2], uno de cuyos objetivos apuntaba a diseñar, implementar y evaluar acciones destinadas a los alumnos de la educación media de la provincia de Mendoza que apuntaran al desarrollo de las competencias y actitudes pertinentes para el ingreso y permanencia en la

[2] En el *Seminario "Currículo Universitario basado en Competencias"* realizado en Barranquilla, organizado por CINDA y la Universidad del Norte, se presentó el desarrollo de esta propuesta.

Universidad. Estos desarrollos permitieron ir consolidando el marco teórico-metodológico.

Otros hitos interesantes lo constituyen la participación de diversas carreras de la Universidad en el *Programa de Articulación de la Educación Superior*, implementado por la Secretaría de Políticas Universitarias y de 15 referentes académicos en el *Proyecto 6 x 4 (Seis profesiones en cuatro Ejes) UEALC (Unión Europea – América Latina y el Caribe)*.

En el primero de los casos, en el programa auspiciado por la SPU, que tenía como meta "generar mecanismos mediante los cuales las instituciones puedan acordar programas, tramos, ciclos, que permitan facilitar a los alumnos el tránsito por el sistema de educación superior" (Pugliese, 2004, p-5)[3], se conformaron consorcios de universidades para el desarrollo de Ciclos Generales de Conocimientos Básicos por familias de carreras. Nuestra Universidad participó en tres consorcios (carreras de Ingeniería, de Ciencias Sociales y de Artes). En dos de ellos ("Preingeniería" y CGCB en Ciencias Sociales (carreras de Ciencia Política, Administración Pública, Relaciones Internacionales y Sociología)) se trabajó desde el enfoque de educación basada en competencias y se generaron sendas propuestas de competencias para cada uno de esos ciclos.

En cuanto al Proyecto 6 x 4, uno de los ejes lo constituyó el de competencias profesionales para las seis carreras/disciplinas. El trabajo del grupo de competencias dio como resultado el Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO), así como la propuesta de competencias profesionales para las seis carreras/disciplinas (Administración, Medicina, Historia, Ingeniería Electrónica, Química y Matemática); asimismo, la comisión del eje "Formación para la investigación y la innovación", por su parte, propuso las competencias para esta formación.

Paulatinamente el enfoque de EBC ha ido siendo aceptado por las universidades argentinas. Tal es el caso de los proyectos de CGCB (Ciclos Generales de Conocimientos Básicos) por familias de carreras: muchas propuestas han ido transformando sus encuadres iniciales, que pretendían trabajar articulando

[3] Pugliese, J.C. (Editor), (2004), *Articulación Universitaria. Acciones del Programa: experiencias de articulación en familias de carreras*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias.

contenidos mínimos, para reformular los ciclos mediante la elaboración de competencias, por cuanto se dieron cuenta que, mediante este abordaje, se facilita la compatibilización de la formación sin necesidad de homologar las parrillas curriculares y, además, se favorece una mayor flexibilización curricular. Otro avance relevante lo constituye la iniciativa de la coordinación general de los CPRES (Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior)[4] para que se trabaje la articulación entre las universidades y el nivel secundario mediante la formulación de competencias de ingreso, validando así la propuesta pionera que en este campo ha realizado la UNCuyo.

II. MARCO CONCEPTUAL PEDAGÓGICO COGNITIVO DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS (EBC)

La Educación Basada en Competencias focaliza su atención en los aprendizajes de los alumnos, planteándose un perfil de formación en función de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se espera que logre y/o internalice el estudiante al concluir un programa de estudios, ya sea que este abarque un ciclo, una carrera o un nivel.

A su vez, un diseño curricular organizado en torno de competencias facilita la coherencia y consistencia de la formación, ya que requiere un trabajo coordinado entre los diferentes espacios curriculares que conforman un plan de estudios, cuyos responsables deben considerar la/s competencia/s que su asignatura contribuye a desarrollar y, por ende, planificar el conjunto de contenidos, estrategias de enseñanza y actividades que permitirán estos logros.

El desarrollo de una competencia implica, necesariamente, el desarrollo cognitivo del sujeto a partir de las diversas modalidades de aprendizaje que va experimentando en un periodo temporal. Se entiende, en este trabajo, por desarrollo cognitivo el relacionado con las “funciones psicológicas superiores”[5]. Es decir el desarrollo en los

[4] Estos Consejos fueron creados por la Ley de Educación Superior y están constituidos por las universidades (estatales o nacionales y privadas) así como por las direcciones de educación superior no universitaria, dependientes de las jurisdicciones provinciales. Los CPRES son 7 y abarcan grandes regiones de Argentina (Centro Oeste, Noroeste, Nordeste, Sur, Metropolitano, Bonaerense y Litoral)

[5] Vigotsky, L.S., (1992) *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Fausto, Buenos Aires.

sujetos de las diversas operaciones mentales vinculadas al conocer, incluyendo como objetos del conocer a todo aquello de lo cual se puede conformar una representación mental (objetos fenoménicos, discursivos, formales, estético-artísticos, de la vida cotidiana, etc.).

Desde una perspectiva cognitiva, el enfoque elaborado por la UNCuyo se sustenta en las denominadas *'Teorías psicológicas socioculturales de la acción mediada'* (Vigotsky (1992); Wertsch (1991)[6]) que consideran que los procesos psicológicos superiores tienen origen en procesos sociales, es decir, que las formaciones complejas funcionales de la mente humana son resultado de formas concretas de la interacción entre el organismo y su medio ambiente (Vigotsky, 1992)[7]. Esa interacción se transforma por la inclusión y mediación de diversas herramientas semióticas: lenguajes, géneros discursivos, textos y cualquier otro instrumento o tecnología que se utilice para el desarrollo de las tareas (ordenadores, sistemas numéricos, soportes, etc.), por lo tanto, al decir de Wertsch, las funciones mentales están conformadas, incluso definidas, por los instrumentos mediadores que utilizan para desempeñar una tarea (Wertsch, 1991)[8].
El desarrollo de las diversas competencias, por lo tanto, se generará en los procesos de socialización de los sujetos, en los que éstos interactúan con otros a través de diversas herramientas mediadoras. La educación formal, en todos sus niveles, constituye –indudablemente- un complejo y denso proceso de socialización, a través del cual los estudiantes van conformando diversas competencias.

Otra implicancia del enfoque adoptado es que supone que todas las competencias involucran operaciones mentales y activación de esquemas cognitivos.

2.1. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA

Sobre la base de la perspectiva sociocultural- cognitiva que opera como marco epistemológico, se definirá la competencia como:

"(...) un saber y un saber hacer que, de modo espiralado, se va construyendo a lo largo de la vida y comprende diversos aspectos de la acción humana. Algunas

6 Wertsch,J., (1991), *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*, Visor, Madrid.
7 Vigotsky. Op. Cit.
8 Wertsch. Op. Cit.

competencias se adquieren por la simple experiencia de vida y otras exigen el trabajo pedagógico formal." (Gómez de Erice, 2003, pág. 23)[9]

Las competencias son "*complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas, y haciéndose cargo de las decisiones tomadas"* (Cullen, 1996, pág. 21)[10].

Se puede concluir, a partir de las definiciones anteriores, que las competencias constituyen un *saber* y *saber hacer* complejos, porque *integran* tanto conjuntos de conocimientos internalizados como capacidades y habilidades. Desde una perspectiva curricular las competencias articulan tanto contenidos conceptuales como procedimentales y actitudinales.

El término *competencia*, tal como se lo utiliza en la propuesta metodológica de la UNCuyo, reenvía a un constructo conceptual enraizado en las ciencias del lenguaje. La noción de *competencia* fue introducida en Lingüística por Noam Chomsky (1968), en su clásico constructo de *"competencia lingüística"*- y se remonta, desde una perspectiva epistemológica, a la psicología de las "facultades" del siglo XVII. En este marco, la *competencia* se opone (y es lógicamente anterior) a la *actuación* ("performance") del sujeto. La *competencia lingüística* hace referencia a la capacidad -innata y abstracta- del hablante de producir y comprender un número infinito de enunciados, actividades estas últimas que constituirían la actuación o performance, es decir, el 'hacer lingüístico'. Posteriormente, la noción de competencia lingüística, que hacía referencia estrictamente al conocimiento internalizado de la "gramática" (conjunto de reglas) de una lengua ('saber lingüístico'), fue ampliada e incluida dentro de una competencia más abarcadora, la *competencia de comunicación* (Dell Hymes)[11] o *comunicativa* (Habermas)[12], por cuanto la utilización de la lengua por

---

9 Gómez de Erice, M.V. y Zalba, E.M. (2003) *Comprensión de Textos*. *Un modelo conceptual y procedimental*, Mendoza, EDIUNC.

10 Cullen, Carlos, (1996), "El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II". En *Novedades Educativas* N° 62, Buenos Aires, MECyT.

11 Hymes, Dell H., (1971), "The ethnography of speakin". En: Gladwin, T.& Sutrvant, W.C. (editores), *Antropology and Behavior,* Washington.

12 Habermas, Jürgen, (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.

parte de los hablantes requiere de un conjunto más vasto de saberes (reglas culturales, sociales, psicológicas), además de los estrictamente gramaticales.

El desarrollo de una competencia constituye un proceso que se va construyendo a lo largo de la vida, de acuerdo con las experiencias y prácticas en diversas situaciones de la vida personal, académica /o profesional. Esta construcción procede en sucesivas etapas o momentos, en cada uno de los cuales se van logrando mayores grados de dominio o experticia; esta progresión creciente del desarrollo de la competencia es la que le da su carácter de "espiralado" (es decir, con forma de, o a modo de, espiral).

El desarrollo de las competencias, entonces, supone diversos grados y sucesivas síntesis que el sujeto va logrando:

- *en un sentido temporal (vertical),* el desarrollo de cada competencia y los saberes y saber-haceres que ellas suponen, se va desplegando y consolidando a lo largo de un proceso de formación. A su vez, el desarrollo de ciertas competencias, es prerrequisito para el desarrollo de otras. En tal sentido, por ejemplo, las denominadas competencias básicas[13] sirven de sustento, de cimiento para el desarrollo de otras competencias (específicas).

- *en un sentido horizontal* y *transversal*, complementario al anterior, los desarrollos de las diversas competencias se van articulando entre sí, enriqueciéndose mutuamente, imbricándose, etc.

La diversidad de enfoques desde los cuales se analizan las competencias, a saber: cognitivo, pedagógico, disciplinar y profesional, permite que hoy se las pueda conceptualizar con mayor riqueza. Por ello, se puede afirmar que las competencias *integran conocimientos internalizados (saberes), actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí que permiten desempeños satisfactorios en un campo de prácticas sociales dado*. Desde esta perspectiva, las competencias abarcan:

- conocimientos generales y específicos (saber/es)
- la capacidad de internalizar conocimientos (saber conocer)
- destrezas técnicas y procedimentales (saber hacer)
- desarrollos de actitudes (saber ser)
- competencias sociales (saber convivir)

[13] Cfr. infra

2.1.1. Conocimiento, saber y aprendizaje

Es pertinente distinguir el alcance de estos tres términos. Se tomará como punto de partida la distinción que propone Eliseo Verón entre información, conocimiento y saber (Verón, 2001)[14].

Por *información* el autor entiende un conjunto o "colección de datos" que es factible encontrar en diferentes fuentes y soportes: libros, periódicos, Internet. Constituiría "el aspecto factual, descriptivo, del conocimiento". (Verón, 2001, p.69)[15]

El *conocimiento*, por su parte, involucra un nivel de organización y estructuración explícita de los datos, a partir de reglas o leyes. En este sentido, cada uno de los campos científicos y de las disciplinas constituye un "sistema de conocimiento", por lo tanto "el conocimiento existente es la condición fundamental de producción de nuevo conocimiento". Esta "producción del conocimiento", desde el surgimiento de las ciencias en la Modernidad, ha supuesto "ordenamientos institucionales y organizacionales específicos" (Verón, 2001, p.69)[16]. Algunas consecuencias de esta institucionalidad en el desarrollo del conocimiento: en primer lugar, dentro de un campo científico o disciplinar solo puede producir nuevo conocimiento, alguien que forma parte de esa comunidad científica; en segundo lugar, acceder al conocimiento y comprenderlo requiere de un proceso de aprendizaje guíado y orientado, lo que determina diversos niveles de experticia en relación con dichos conocimientos, por lo tanto la mera posibilidad de acceso al conocimiento no facilita su comprensibilidad.
El *saber* es "el conocimiento encarnado, implícito, internalizado en los actores sociales y en sus prácticas y comportamientos" (Verón, 2001, p. 70)[17], es decir, constituye un conocimiento del que un sujeto se ha apropiado. Por contraste, el conocimiento científico es "explícito" (ibidem)[18]. La educación, mediante sus procesos básicos interrelacionados, el de enseñanza y el aprendizaje, tiene como misión transformar la información y el conocimiento en saber.

Dado que las competencias son entendidas desde la perspectiva del sujeto que la desarrolla (alumno, aprendiz), desde la perspectiva de la distinción realizada entre

14 Verón, Eliseo, (2001), *Espacios mentales. Efectos de agenda 2*, Barcelona, Gedisa.
15 Verón, Op. Cit.
16 Verón, Op. Cit.
17 Verón, Op. Cit.
18 Verón, Op. Cit.

conocimiento y saber, es pertinente hablar de 'saberes' (saber, saber hacer, saber ser, etc.)

La internalización del conocimiento, o sea el desarrollo de saberes, supone aprendizaje. Y para que éste se dé se requiere de las tareas de enseñanza.

"El aprendizaje es un proceso complejo y, desde este punto de vista, híbrido: su objetivo es la implicitación del conocimiento, pero el proceso mismo combina necesariamente información, conocimiento explícito y saber: ser docente es una profesión como cualquier otra y supone saber, es decir, conocimiento encarnado. Es por eso que, en su forma histórica, el proceso de aprendizaje en todos sus niveles, desde el jardín de infantes hasta la tesis de doctorado, comporta la interacción (...) entre personas".(Verón, 2001, p. 70-71)[19]

2.2. COMPETENCIAS Y PROCESOS DIDÁCTICOS

Estas nuevas miradas que abre la noción de competencias permiten, desde una perspectiva curricular, reconceptualizar los procesos didácticos y señalar que las competencias definen:

- los criterios para la selección de contenidos: ¿qué y para qué enseñar?
- la concepción de contenidos y la forma de organizarlos: ¿cómo enseñar?
- su distribución en el tiempo: ¿cuándo enseñar?
- su desarrollo en el espacio: ¿dónde enseñar?
- las modalidades de aprendizaje: ¿cómo aprender?
- la evaluación: ¿cómo y en qué momento evaluar? (sistemas e instrumentos de evaluación)

El enfoque educativo por competencias no se agota en el diseño curricular, sino que impregna todo el proceso didáctico: "*Las competencias constituyen no sólo el punto de partida de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que además, imprimen una orientación, una dirección a todo el desarrollo curricular*" (Cullen, 1996, pág. 21)[20].

[19] Verón, Op. Cit.

[20] Cullen, Carlos, (1996), "El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II". En *Novedades Educativas* N° 62, Buenos Aires, MECyT.

Por lo tanto, adoptar un enfoque por competencias requiere una reformulación de las metodologías del trabajo didáctico y de la evaluación, las que deben ser consistentes con este nuevo paradigma de la enseñanza:

"*La introducción del enfoque por competencias no es solamente una nueva expresión de los resultados de aprendizaje, tiene implicaciones epistemológicas y pedagógicas que conducen a una transformación del proceso educativo y su evaluación*"(Verdejo, 2008, p.4)[21]

2.3. COMPETENCIAS E INDICADORES DE LOGRO

Una formulación adecuada de competencias requiere su desagregado en los *indicadores de logro* correspondientes.

Los indicadores de logro señalan la actualización de una competencia, establecen sus alcances en forma secuenciada, permiten graduar su desarrollo y observar desempeños (por ello se los puede denominar también como "evidencias de desempeño").

Además, desde el punto de vista didáctico, los indicadores de logro orientan:

- la selección de metodologías de enseñanza
- la elaboración de guías de actividades
- la constatación de aprendizajes
- la propuesta de evaluación

2.4. CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

En la literatura sobre competencias es factible encontrar diversas clasificaciones de las competencias. Se explicita a continuación la tipología desarrollada por la UNCuyo que, en varios aspectos, es coincidente con algunas de las clasificaciones en boga. Cabe señalar al respecto que la tipificación realizada debió cumplir con los requisitos de consistencia necesarios en relación con el marco epistemológico adoptado.

[21] Verdejo, P., (2008) "Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias", en: *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Informe final del Proyecto 6 x 4 UEALC*.(CD)

Una primera clasificación de las competencias tomará en consideración, además de otros aspectos fácticos, la distinción realizada por Jeanne Schidmidt Binstock en relación con los tipos de conocimiento. Distingue la autora entre:

- el conocimiento ocupacional conformado por destrezas específicas para el manejo de aspectos particulares del entorno;
- el conocimiento histórico o educación general consistente en el desarrollo de la comprensión teórica del saber científico, estético y filosófico contenido en la cultura general de la sociedad; y
- el conocimiento conceptual y de proceso integrado por la adquisición de los procesos que incrementan el conocimiento y el desarrollo de las destrezas que generan el pensamiento crítico y evaluador. (Schidmidt Binstock en Peón, 2003)[22]

En una primera tipificación, se diferenciará entre:

- Competencias Profesionales y Laborales
- Competencias Académicas

A su vez, las *Competencias Académicas* podrán discriminarse, según distintas perspectivas, en diversas subclases.

2.4.1. Clasificación de las Competencias Académicas

2.4.1.1. Criterio secuencial

La primera clasificación de las *Competencias Académicas* que se propone se basa en el carácter secuencial, progresivo y espiralado del desarrollo de la formación académica en el nivel superior. En este sentido hay que tener en cuenta que, por un lado, la educación superior necesita desenvolverse sobre la base de una formación previa: la correspondiente a los niveles anteriores del sistema educativo (independientemente de la estructura que este adopte). Por otro lado, la propia formación universitaria implica un recorrido en el que los estudiantes van

[22] Peón, C. E., (2003), "Los Sistemas de Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento", en Pugliese, J.C. (editor), *Políticas de Estado para la Universidad Argentina*, Buenos Aires, MECyT – SPU.

internalizando saberes intercontectados y de complejidad creciente. Teniendo en cuenta esta secuencialidad progresiva y espiralada, se puede distinguir entre:

- Competencias de ingreso
- Competencias de ciclo o tramo
- Competencias de egreso

Las *Competencias de ingreso* (iniciales) hacen referencia a los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para el ingreso y permanencia en la Universidad y conformarán un *perfil de ingresante*, que se constituye en un buen punto de partida para iniciar el diseño y posterior desarrollo curricular sobre la base de un conjunto complejo de saberes fundamentales que, necesariamente se deben haber ido adquiriendo paulatinamente y con una disciplina sostenida de estudio, durante todo el cursado de la escuela media y aun en los estudios anteriores. En esta perspectiva se visualiza al *ingresante* como un sujeto que se construye desde un querer, un saber y un poder hacer.

Las *Competencias de ciclo / tramo* (intermedias) constituyen los hitos necesarios para la organización secuencial de los conocimientos y los grados de complejidad creciente que aseguran el desarrollo cognitivo de los sujetos del aprendizaje, a lo largo de los diversos segmentos curriculares de las carreras.

Las *Competencias de egreso* (terminales o finales) conforman el “perfil de egresado”, el que se expresa en términos de *conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores* que se trabajaron en el ámbito académico y que aseguran una formación según los alcances fijados en el propio plan de estudio (diseño curricular o programa de estudio de una carrera).

Las competencias que definen el *perfil del egresado* involucran la formación profesional de los estudiantes y determinarán, a lo largo del cursado, diversas instancias curriculares en las que se trabaja la resolución de problemas, reales o simulados, u otras metodologías de enseñanza, según las peculiaridades de las carreras. Esta forma de concebir el perfil profesional del egresado dentro de la institución, con una clara vinculación con las actividades propias del quehacer profesional, permite lograr, al término de la formación, un nivel de competencias que facilita la inserción laboral.

La integración de estos componentes en situaciones didácticas que exigen desempeños complejos, vinculados con la realidad profesional, permite predecir un desempeño laboral futuro competente al momento de enfrentarse a la resolución de problemas laborales concretos. Por ello hablamos de un "nivel de competencias" que se va construyendo durante todo el proceso de formación y culmina (o se refuerza) en las diferentes situaciones que el sujeto debe enfrentar en espacios curriculares tales como la práctica profesional.[23]

El desarrollo de competencias desde el ingreso hasta el egreso, en ciclos/tramos de complejidad creciente, integradas y articuladas desde una perspectiva cognitivo-constructiva, como eje articulador, permite alcanzar las competencias de egreso, transitando con éxito desde los primeros años, cuyo punto inicial es - en el caso de la UNCuyo- la aprobación del Curso de Ingreso.

La articulación por competencias en todo el sistema educativo, permitirá ir tendiendo puentes entre un nivel inmediato inferior (competencias de egreso de ese nivel) con el siguiente nivel(competencias de ingreso requeridas para el acceso al mismo).

Teniendo en cuenta, por un lado, la posibilidad de "desagregar" una competencia en inicial, intermedia y de egreso y, por otro, la posibilidad de graduar el desarrollo de una competencia mediante sus "indicadores de logro", es factible desglosar los *niveles de dominio de una competencia*, en una gradualidad ascendente, desde su desarrollo inicial (dominio del novato) hasta sus niveles avanzados (dominio del experto).

2.4.1.2. Criterio: grados de generalidad

Otro criterio de clasificación de las *Competencias Académicas* toma en consideración el grado de generalidad identificado *Competencias Generales* y *Competencias Específicas*

- Las *Competencias Generales* remiten a un conjunto de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí, que permiten

[23] Según las carreras, la práctica profesional (o preprofesional, como algunos también la denominan) puede ser una sola instancia hacia el final de la formación o una secuencia graduada de actividades en terreno que se desarrolla a lo largo de la misma.

desempeños satisfactorios en los estudios superiores. En la propuesta elaborada por la UNCuyo, se las agrupa de la siguiente manera:

- Las *Competencias Básicas* implican el desarrollo de saberes complejos y generales que hacen falta para cualquier tipo de actividad intelectual. Sobre la base de diversas investigaciones realizadas, se ha acordado considerar como competencias básicas:

    - *Comprensión Lectora*[24]*:* se denomina *comprensión lectora* la competencia que desarrollan los sujetos en relación con las buenas prácticas de lectura, entendida esta como la interpretación pertinente de textos. La comprensión lectora, por lo tanto, *no es una técnica* sino un *proceso transaccional* entre el texto y el lector, que involucra operaciones *cognitivas* (vinculadas con la producción de inferencias) y un complejo conjunto de *conocimientos* (requeridos por cada texto).
    - *Producción de Textos*[5]: comprende el conjunto de operaciones y procesos (cognitivos, metacognitivos y discursivo-lingüísticos) relacionados con la *producción de textos*, entendida ésta como una compleja actividad que se realiza al elaborar un texto que, en el caso de los textos escritos, también se denomina *escritura*.
    - *Resolución de Problemas:* competencia en la que se ponen en juego una serie de conocimientos, procedimientos y habilidades por parte de los sujetos, para encarar una situación incierta que provoca, en quien la padece, una conducta tendiente a hallar la solución y reducir de esta forma la tensión inherente a dicha incertidumbre. Si bien abarcaría una secuencia de procesos homólogos, independientemente del campo específico de conocimiento en el que se plantee el problema a resolver, en el trabajo realizado por la UNCuyo, se desarrollaron propuestas de resolución de problemas adaptados a tres campos de conocimientos: Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En todos los casos el 'in put' de esta competencia lo

[24] La complejidad de las operaciones cognitivas y de destrezas que involucra la comprensión de los textos y su escritura requiere que se las trabaja como dos competencias diferenciadas aunque vinculadas. Por eso solo es factible hablar de "lectoescritura" en los tramos iniciales de la educación.

constituye la comprensión lectora y el ‘out put’, la producción de textos.

- Las Competencias Transversales apuntan al desarrollo de dos aspectos claves para los estudios superiores y se caracterizan porque tienden a lograr en el sujeto la autonomía en el aprendizaje y la adquisición de destrezas cognitivas generales. Estas son:

    - *Autonomía en el aprendizaje: implica el desarrollo de adecuados hábitos y actitudes ante el estudio que favorezcan el aprendizaje autónomo.*
    - *Destrezas cognitivas generales: comprende los procesos cognitivos conformadores de las habilidades intelectuales necesarias para la interacción con los saberes académicos y para generar un pensamiento critico.*

- Las Competencias Específicas remiten a un conjunto de conocimientos, actitudes, valores y habilidades específicos relacionados entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en una determinada carrera universitaria.

En el trabajo desarrollado por la UNCuyo, estas competencias específicas han sido establecidas o bien por carrera o bien por carreras afines / familias de carreras.

Asimismo, dentro de las *Competencias Específicas* se distinguen:

- *Competencias académico-disciplinares*
- *Competencias profesionales y laborales*

De esta manera vuelven a quedar integradas, en el marco de las competencias específicas por carrera, las dos clases de competencias que se establecieron al comienzo de este apartado.

A su vez, es importante puntualizar la relación entre *competencias generales* y *competencias específicas.* En este sentido, esta vinculación se establece a partir del grado de generalidad de las primeras que permiten que las competencias específicas *supongan* y *se apoyen* en ellas**.**

De ambos conjuntos de competencias se derivan los perfiles de ingreso y de egreso, así como las competencias de ciclo o tramo. En las competencias de ingreso y permanencia se trabajará con las competencias específicas académico-disciplinares, mientras que en relación con las competencias de egreso se combinarán ambas pero con una mayor incidencia de las competencias profesionales y laborales.

III. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE UN DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Definir qué competencias se propone desarrollar en una determinada propuesta educativa es explicitar qué se espera que los estudiantes *conozcan, comprendan o hagan*, añadiendo así una dimensión más a la transparencia y claridad que toda oferta y/o requerimiento pedagógico debe incluir.

Una de las fortaleza de la educación basada en competencias, en relación con las ofertas de formación, es que un perfil organizado por competencias contribuye al desarrollo de unas titulaciones o certificaciones mejor definidas y al perfeccionamiento de los sistemas de reconocimiento, tornándolos más simples, eficientes y justos.

Desde la perspectiva didáctica, el trabajar a partir de la formulación de competencias con sus correspondientes indicadores de logro permite al docente una mejor planificación de su tarea de enseñanza y al alumno tener en claro qué saberes y saber –haceres se esperan de él.

"El cambio de enfoques y objetivos de enseñanza y aprendizaje implica también los cambios correspondientes en los métodos de evaluación y en los criterios para evaluar la realización. Estos deben considerar no sólo el conocimiento y los contenidos sino también habilidades y destrezas generales. Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio." (Presentación del Proyecto Tuning – América Latina, 2004, p. 4)[25].

[25] En: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProyect/index.htm/pdf/compendium_of.pdf

En este apartado se trabajará una propuesta que contempla la secuencia de las etapas a desarrollar así como la sugerencia de los instrumentos y/o estrategias pertinentes que se pueden utilizar en cada caso. Dichas etapas son: etapa de relevamiento, etapa de definición y formulación y etapa de apertura curricular.

3.1. ETAPA DE RELEVAMIENTO

Constituye la etapa previa e involucra la toma de decisión acerca de a quién consultar para determinar las competencias, según estas sean de ingreso, de ciclo o profesionales o de egreso.

En el caso de *competencias de egreso* o "perfil de egresado por competencias", se sugieren los siguientes procedimientos:

- Relevamiento en el sector profesional de los requerimientos para la adecuada inserción laboral. Esta instancia variará de acuerdo con las características particulares de cada carrera/profesión.
- Seguimiento de graduados: es conveniente solicitar a los egresados tanto una evaluación de la formación recibida como una explicitación de las exigencias del campo laboral donde se hallan insertos.
- Indagación a los alumnos del último tramo de formación
- Indagación al cuerpo docente de la carrera

En esta etapa, el estudio se propone conocer las funciones que determinado profesional desempeña y los *conocimientos, actitudes, valores, habilidades* y *destrezas* que esta función le demanda. Este método se conoce como enfoque *funcional*:

"*La descripción de las competencias utilizando un enfoque funcional permite un acercamiento comprehensivo y holístico de las acciones que los individuos pueden llevar a cabo bajo condiciones determinadas y en determinados contextos. Este enfoque se ha aplicado tradicionalmente para la descripción de las competencias laborales que están dirigidas a los puestos de trabajo, sin embargo, es aplicable a cualquier tipo de competencias. Cuando se habla de competencias profesionales lo que se busca es partir de las funciones típicas o rol del profesional en la sociedad y de las situaciones típicas del campo profesional al que generalmente se incorporan los egresados, pera identificar y describir las competencias profesionales en términos*

de las acciones, contexto, o condiciones de realización para llevarlas a cabo y los criterios de calidad de su ejecución." (Verdejo, 2008, p.4)[26]

Ahora bien, es necesario cotejar los resultados obtenidos en este primer acercamiento con otras instancias (graduados, profesores de las carreras, etc.) que permitan "afinar el análisis funcional" (Verdejo, 2008,p.4)[27]. También puede contrastarse con otro tipo de estudios o documentación relativos a la carrera/profesión que hubiere disponible.

Para *competencias de ingreso*, es conveniente realizar las siguientes actividades*:*

- Relevamiento de los requerimientos de los cursos de ingreso y ciclos/tramos/años iniciales
- Análisis de los perfiles de egreso del nivel educativo anterior

Se debe contrastar las propuestas de competencias que emerjan de las demandas realizadas por los actores universitarios con las efectivas posibilidades de que dichos saberes estén actualizados en los aspirantes. Para ello se requiere trabajar con los diseños curriculares de la educación media, que permitan conocer el perfil de egreso del nivel, incluso con la adaptación que de los diseños se haya hecho en diferentes establecimientos educativos.

Para *competencias de ciclos iniciales,* se aconseja realizar:

- Relevamiento de los requerimientos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales del Ciclo Superior
- Relevamiento de las dificultades de los alumnos en los primeros años
- Recuperación y contrastación con las competencias de ingreso

3.2. ETAPA DE DEFINICIÓN Y FORMULACIÓN

Una vez realizado el procesamiento de los resultados de los relevamientos realizados en cada caso, se debe proceder a la formulación de las competencias con

[26] Verdejo, P., (2008) "Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias", en: *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Informe final del Proyecto 6 x 4 UEALC*.(CD)

[27] Ibid.

sus correspondientes indicadores de logro, que permitirán conocer el alcance o nivel de complejidad o experticia que se requiere en cada caso.

El nivel de desarrollo en que se estén proponiendo las competencias, permitirá conformar diferentes perfiles:

- perfil del ingresante
- perfil del alumno de ciclo o tramo
- perfil del egresado

Las *competencias de egreso* abarcarán: competencias generales aplicadas a los correspondientes desempeño de cada profesión; competencias específicas de índole disciplinar o académicas y competencias específicas propiamente profesionales o laborales.

Por su parte, las *competencias de ingreso* comprenden tanto competencias generales como específicas académicas (por carrera o familia de carreras). En su formulación es fundamental desagregar los indicadores de logro, de manera tal de poder establecer claramente el alcance de estas competencias, el que debe tomar en consideración los logros estipulados (curriculum prescripto) en el nivel anterior. En este caso, además, una vez establecido el nivel de complejidad requerido, se hace necesario contar con instrumentos de diagnóstico, dada la heterogeneidad de la formación real en el sistema educativo, la que puede distar –en diversos grados – del diseño curricular formal. Esto permitirá organizar cursos de nivelación adecuados y pertinentes.

Desde una perspectiva educativa integral, las *competencias para el ingreso y permanencia* en la Universidad requieren del desarrollo de saberes y procesos cognitivos como insumos fundamentales para cursar los primeros años satisfactoriamente. Estos insumos deberían plasmarse en las competencias de egreso del nivel medio para lo cual se requiere del establecimiento de políticas educativas de articulación vertical dentro del sistema educativo.

Finalmente *las competencias de ciclo* incluyen tanto competencias generales como específicas. Es relevante, también en este caso, un claro desagregado de los indicadores de logro que permita establecer los alcances o niveles de complejidad o experticia de las competencias que se determinen.

Para la formulación de las competencias y sus correspondientes indicadores de logro, se debe partir de la consideración de los elementos constitutivos de una competencia*: conocimientos; habilidades, que se concretan en destrezas, las que pueden ser de índole material u operativa (ej.: uso del microscopio u otro tipo de instrumentos) o de naturaleza exclusivamente intelectual (ej.: uso de distintos tipo de razonamiento: lógico, matemático, lingüístico-discursivo)*[28]*; actitudes y valores.*
Es factible establecer un paralelismo entre los elementos constitutivos de una competencia y los tipos de contenidos, tal como se los ha sistematizado en el trabajo curricular. Así los 'conocimientos' se vincularían con los contenidos conceptuales, las 'habilidades' con los contenidos procedimentales y las 'actitudes y valores' con los contenidos actitudinales.

3.2.1. Componentes "formales" en la redacción de la competencia

Si bien para la redacción de la competencia no hay formas y/o normas específicas, sí se deben tener en cuenta ciertos criterios de formulación que permitan una comprensión objetiva por quiénes las lean e interpreten. Al respecto, en la propuesta integral elaborada por la UNCuyo, se ha sistematizado un modelo de formulación, en el que se establecen los componentes 'formales' en la redacción de las competencias.

Las competencias se formulan mediante un *enunciado* que debe contemplar[29]:

- El agente o sujeto de la acción o proceso ("el graduado" o "el ..... (denominación del título profesional: abogado, médico, etc.)", "el ingresante", "el alumno"). Este componente puede ser tácito (por cuanto se sobreentiende) o explícito.

- Luego debe consignarse un verbo, que señala la acción o proceso que constituye el procedimiento o destreza axial de la competencia en cuestión

[28] Es necesario señalar, no obstante, que las destrezas materiales-operativas implican necesariamente operaciones mentales.

[29] Se trabaja con la 'estructura profunda' del enunciado, tomando en consideración sus componentes en función de los roles semánticos o valencias que completan el significado del elemento verbal, más allá de que, luego, al materializar el enunciado, intervienen las restricciones de su formulación sintáctica. Esta perspectiva semántica permite diferentes formulaciones 'en superficie'.

(ejs.: analizar, identificar, comprender, reconocer). El verbo puede aparecer conjugado o en infinitivo (ver explicación ut infra).

- La acción o proceso designados por el verbo debe ir acompañada o "anclada" en relación con un objeto (tema o asunto)sobre el que se aplica esa acción o proceso. Ejemplos de objetos (temas o asuntos): 'distintos procesos de comunicación'; 'procesos económicos, sociales, políticos y culturales'; 'procesos que deterioran la biodiversidad', 'aspectos económicos básicos', etc. La combinatoria entre el verbo y su objeto (tema o asunto) configura la conducta, comportamiento u operación mental sobre la que versa la competencia. En muchos casos puede requerirse de la conjunción de dos verbos para su formulación (ej.: "reconocer y comprender"), por cuanto se está trabajando con una operación cognitiva compleja y no se dispone en el repertorio léxico de una lengua de un término único que dé cuenta de dicha operación.

- Finalmente se consigna la condición o criterio de ejecución o realización de dicha conducta, comportamiento u operación mental. Ejemplo1: dada la operación 'reconocer y comprender procesos sociales, económicos y culturales', una condición o criterio de ejecución podrían ser "fundamentales de la Modernidad", con lo cual la competencia quedaría así formulada: [El alumno] "Reconoce y comprende los procesos económicos, sociales, políticos y culturales fundamentales de la modernidad". Ejemplo2: dada la operación 'analiza aspectos económicos básicos', una condición o criterio de ejecución podría ser "en distintas situaciones del contexto socioeconómico", con lo cual la competencia quedaría así formulada: [El alumno] "Analiza procesos económicos básicos en distintas situaciones del contexto socioeconómico".

Respecto de las opciones de formulación del *verbo*, este podrá consignarse: a) en infinitivo (solo en los casos en que esté elidido el agente), b) conjugado en 3ª persona del singular (admite agente elidido o explícito) o c) mediante un sustantivo deverbal. Ejs: respectivamente, (a) "reconocer", "comprender" ; (b) "reconoce", "comprende"; (c) "reconocimiento", "comprensión", si se utiliza este último formato, la especificación del tema y condición de ejecución se consignan –en superficie- como modificadores del sustantivo deverbal (ejs.:"Comprensión lectora"; "Reconocimiento de procesos que deterioran la biodiversidad").

Sin embargo para avanzar desde las competencias formuladas hacia el desarrollo curricular se requiere de una apertura de la competencia en sus correspondientes *indicadores de logro*. Como se ha señalado previamente (cfr. apdo. 2.3.), el desagregado de la competencia por medio de los indicadores de logro, permite al docente evaluar en qué procedimiento y, consecuentemente, operación cognitiva tiene dificultades el alumno o cuál/es ya ha aprehendido. También es una ayuda para la elaboración de guías de actividades, ya que todo indicador de logro se puede materializar en conjuntos de actividades cuya realización se proponen a los estudiantes, así como orientar en la formulación de las evaluaciones, las que deberán ser consistentes con las competencias, a partir de las cuales se acreditará un espacio curricular (asignaturas, módulos), un ciclo, etc.

3.2.2. Formulación de los indicadores de logro

Los indicadores se formulan mediante un *enunciado* encabezado por un verbo. El verbo manifiesta la acción, proceso o procedimiento que realizará el agente o sujeto (egresado, ingresante, alumno), que permite constatar su dominio de determinado nivel o grado de la competencia, los complementos de este verbo sitúan, especifican y/o completan dicha acción, proceso o procedimiento. Hay diferentes posibilidades de consignar la forma verbal: en infinitivo; en gerundio cuando el indicador se "desprende" de la expectativa de logro de la competencia –ya que en este caso estaría señalando el cómo se actualiza dicha expectativa; *en verbo conjugado en 3ª. persona del singular – Presente M.I.*. En el desarrollo realizado por la UNCuyo para las competencias de ingreso se eligió este último formato, que supone, en cada caso, esta proposición: "[El alumno] hace algo (en determinada circunstancia) (con determinado instrumento), etc." Ejemplos[30]:

Dada la competencia de ingreso: [El alumno] "Reconoce y comprende los procesos económicos, sociales, políticos y culturales fundamentales de la modernidad", se pueden desagregar los siguientes *indicadores de logro*: (a)"Ubica temporal y espacialmente los siguientes hitos históricos de la modernidad y los caracteriza: renacimiento; invención de la imprenta; desarrollo del capitalismo; revolución industrial; primera guerra mundial; segunda guerra mundial; guerra fría; caída del muro de Berlín." (b) "Establece ordenamientos cronológicos y relaciones de causa-

[30] Los ejemplos han sido extraídos del fascículo nº 3 de *Competencias. Los conocimientos previos necesarios para el ingreso y permanencia en la Universidad.*

consecuencia entre procesos económicos, sociales, políticos y culturales de los periodos históricos señalados".

En el caso de la competencia de ingreso: [El alumno] "Analiza aspectos económicos básicos en distintas situaciones del contexto socioeconómico", se han formulado los siguientes *indicadores de logro*: (a) "Reconoce, en su contexto, fenómenos que configuran situaciones socioeconómicas"; (b) "Emplea terminología técnico-económica base"; (c) "Utiliza gráficos como herramienta necesaria para interpretar fenómenos económicos"; (d) Identifica y selecciona información relevante para la resolución de situaciones problema".

3.3. ETAPA DE APERTURA CURRICULAR

Es la etapa que abarca desde la competencia formulada, con sus correspondientes indicadores de logro, hasta la planificación didáctica y la propuesta de evaluación.

Se sugiere la siguiente *secuencia de pasos metodológicos*:

- Propuesta de competencias (iniciales- intermedias- terminales)
- Desagregado de sus indicadores de logro.
- Determinación de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) pertinentes para el desarrollo de las competencias y sus indicadores de logro.
- Elaboración de las cuadros de contenidos
- Determinación de las áreas de formación
- Propuesta de espacios curriculares (módulos /asignaturas)
- Planificación didáctica de los espacios curriculares.
- Propuesta de evaluación.

Los dos pasos corresponden a la etapa anterior (de definición y formulación). A continuación se irán desagregando los pasos siguientes, mediante explicaciones pertinentes y esquemas ilustrativos.

Se han desagregado diversos pasos a los fines de una mayor claridad explicativa. Como se podrá observar, entre ellos se establecen fuertes interrelaciones, por lo que, en la práctica, se pueden ir subsumiendo o realizando en paralelo, en la medida en que no se omitan los niveles de especificación que cada uno de ellos representa.

3.3.1. Determinación de los contenidos (conceptuales, procedimentales y

actitudinales) pertinentes para el desarrollo de las competencias propuestas y sus correspondientes indicadores de logro.

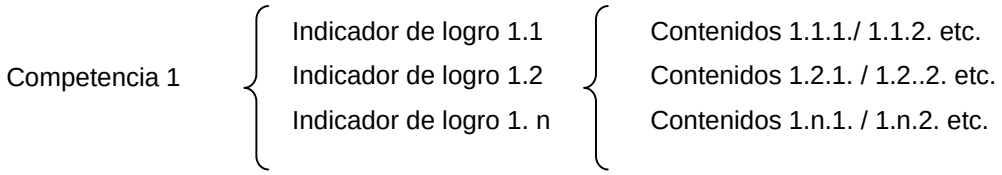
La selección y primera organización de los contenidos puede realizarse mediante una serie de preguntas pertinentes, tales como: ¿Qué tiene que *saber* el alumno? ¿Qué tiene que *saber hacer* el alumno*? ¿Cómo tiene que saber ser* el alumno?

La respuesta a estas preguntas y el permanente cotejo con las competencias y sus indicadores permiten ir estableciendo la selección de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) pertinente, ya sea para cursos de ingreso, ciclos o tramos de formación o el plan de estudio de una carrera completa.

En el caso de reformulaciones curriculares de planes de estudio que no estuvieron concebidos con el enfoque por competencias, esta etapa exige una revisión de los contenidos propuestos en los programas de formación para ir 'distribuyendo' esos contenidos en función de su pertinencia o adecuación para las competencias que se hayan formulado. En este sentido es que se sostiene que se puede trabajar independientemente de la parrilla curricular (distribución y cantidad de asignaturas), sin embargo la tarea a realizar requiere de un análisis crítico de los diseños vigentes, que puede desembocar en una reestructuración más o menos profunda de la estructura curricular.

Es importante tener en cuenta la competencia con su apertura en indicadores de logro, para ir estableciendo los contenidos pertinentes requeridos.

En el siguiente gráfico se esquematiza este principio de consistencia.



3.3.2. Elaboración de las cuadros de contenidos

Una vez realizada la primera selección de contenidos, se procede a un desagregado más minucioso de estos contenidos mediante un cuadro de especificación a lo que, en esta propuesta metodológica, se denomina *"Cuadro de contenidos"* y abarca los

tipos de contenido ya mencionados (conceptuales, procedimentales, actitudinales). Al respecto se recuerda la relación establecida (cfr. introducción del apdo.3.2.) entre este tipo de contenidos y los componentes de la competencia: los 'conocimientos' con los contenidos conceptuales, las 'habilidades' con los contenidos procedimentales y las 'actitudes y valores' con los contenidos actitudinales.

En tal sentido, la pregunta: "¿Qué conocimientos, habilidades/ destrezas, actitudes son *componentes pertinentes* de cada competencia?" puede orientar la tarea.

A título ilustrativo, se consigna un modelo del Cuadro *de contenidos* propuesta:

Cuadro 1.

Competencia 1..... Indicadores de logro (1.1, 1.2,...)		
Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales

Es conveniente elaborar un *Cuadro de contenidos* por competencia.

3.3.3. Determinación de las áreas de formación en relación con las diferentes competencias propuestas.

Una vez seleccionados los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), establecida una primera organización de éstos en función de los grados de complejidad creciente y los 'niveles de dominio de las competencias' (cfr. apdo. 2.4.1.1.) y conformadas los cuadros de contenidos, se pueden establecer las *áreas de formación*.

Estas áreas pueden definirse o bien desde una *perspectiva disciplinar* (por ejemplo, en el caso de ciencias sociales, pueden proponerse como áreas las diversas disciplinas que la conforman: área histórica , área sociológica, área de la ciencia política; área geográfica; etc.), o bien desde una *perspectiva temática* (por ejemplo, área de los procesos sociales contemporáneos; área de las instituciones educativas; etc.) u *otro tipo de perspectiva* (por ejemplo: área de la formación de fundamento; área de la formación específica; área de la formación orientada, etc.), acorde con la lógica que atraviese el diseño curricular. Lo que sí es recomendable es que se seleccione un criterio homogéneo que garantice la consistencia a la propuesta.

Habiendo establecido las áreas de formación, se realiza un cruce entre éstas y los contenidos requeridos por las competencias y sus correspondientes indicadores de logro, de manera tal de hacer visible qué áreas contribuyen al desarrollo de las diferentes competencias formuladas. Para mejor ilustración se consigna el siguiente Cuadro:

Cuadro 2.

Competencias	Área 1	Área 2	Área n
Competencia 1	x		x
Competencia 2		x	
Competencia 3		x	x
Competencia 4	x		x
Competencia n..		x	

3.3.4. Propuesta de espacios curriculares (módulos / asignaturas)

Este paso permite articular con mayor concreción la relación entre las competencias establecidas, con su correspondiente desagregado en indicadores de logro y la apertura de los contenidos pertinentes, con los espacios curriculares, (asignaturas, módulos de aprendizaje) del plan de estudio, del curso o del ciclo sobre el que se esté trabajando.

En este sentido, el trabajo relativo a las áreas de formación, a las cuales remiten las unidades curriculares, constituye una primera aproximación necesaria para el establecimiento de un diseño curricular consistente con el enfoque por competencias.

Uno de los problemas más comunes en los rediseños curriculares para su adaptación a una propuesta por competencias lo constituye el divorcio que se establece entre las competencias formuladas y la propuesta curricular. Por esta razón es que se ha considerado necesaria esta secuenciación de pasos –un tanto minuciosa si se quiere- que tiene como objetivo la realización de un trabajo consciente y reflexivo de articulación entre competencias y matrices curriculares.

En general, los diseños que se organizan por módulos de aprendizaje facilitan dicha articulación, no obstante es factible trabajar con otras organizaciones de los espacios curriculares (materias, asignaturas). La clave está en clarificar qué competencia/s o qué nivel de dominio de una competencia se asocia a cada espacio curricular para, posteriormente, seleccionar los indicadores de logro que orientarán la planificación didáctica del mismo y su evaluación.

Cuadro 3

Competencias	Espacio curricular 1	Espacio curricular 2	Espacio curricular n..
Competencia 1 [indicadores de logro 1.1 y 1.2]	**x**		**x**
Competencia 1 [indicadores de logro 1.3.]		**x**	
Competencia 2	**x**		**x**
Competencia n..		**x**	**x**

3.3.5. Planificación didáctica de los espacios curriculares y propuesta de evaluación

Se consignan ambos pasos con el objeto de resaltar la necesaria coherencia que ambos procesos deben guardar entre sí.

Se requiere en esta instancia que cada profesor, o equipo docente responsable de un espacio curricular, realice la planificación didáctica teniendo en cuenta la consistencia que debe guardar la metodología de trabajo docente con el logro de la/s competencia/s, en el nivel de dominio y alcances de dicha/s competencia/s establecidos para dicho espacio curricular.

Para ello será necesario precisar: las modalidades y métodos de enseñanza (estrategias de aprendizaje), las correlativas propuestas de aprendizaje que se ofrezcan a los estudiantes (estrategias de aprendizaje esperadas) y la clarificación de los criterios y procedimientos de evaluación. Esta planificación tiene, a su vez, que tener presente el contexto disciplinar e institucional en el cual se desenvolverán las actividades pedagógicas.

Al respecto es fundamental la interrelación entre los tres componentes constitutivos de la planificación didáctica: el organizativo, el técnico procedimental y el evaluativo. El componente organizativo se vincula con los escenarios donde se desarrollarán los procesos de enseñanza–aprendizaje y alude al modo en que se desenvolverán estos

procesos, es decir, las *modalidades*[31] (clases teóricas, talleres, seminarios, prácticas externas, tutorías,..); el técnico procedimental al tipo de actividades que se proponen, es decir los *métodos*[32] (clase expositiva, estudio de casos, comprensión lectora, resolución de casos, etc.) y, finalmente, el evaluativo a la *metodología de evaluación*: criterios, instrumentos, estrategias evaluativas (exámenes, portafolio, trabajos monográficos, etc.)

En relación con la planificación didáctica, cabe señalar que:

"(..)la planificación didáctica de una materia o asignatura no puede limitarse a distribuir contenidos a lo largo de un cronograma (...). El elemento central de dicha planificación debe ser 'exponer secuencialmente todo el conjunto de actividades y tareas a realizar para orientar las experiencias que habrán de recorrer los estudiantes a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje'"(De Miguel, 2006, p.17-18)[33].

IV. CONCLUSIÓN

El enfoque curricular por competencias supone un replanteo profundo de las inercias educativas que atraviesa la educación superior, especialmente la universitaria. Requiere focalizar la actividad educativa del alumno, en tanto sujeto cognoscente y 'aprendiente', pero también la actividad de enseñanza de los profesores, artífices relevantes en el proceso educativo, entendiéndola como una práctica social transformadora.

Es indudable la ventaja de la educación basada en competencias para la compatibilización de los programas de formación, la articulación entre diferentes niveles del sistema educativo, la flexibilización curricular y la educación continua.

Desde esta perspectiva se está ante un nuevo paradigma pedagógico y no frente a una simple 'moda educativa', por ello es necesario un trabajo metódico, reflexivo y sistemático en todos las instancias del proceso, desde la definición de las

31 De Miguel Díaz. M. (Coordinador) (2006), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario para el espacio europeo de educación superior*, Madrid, Alianza.

32 Idem.

33 Cfr: De Miguel Díaz, *Metodologías...*, 2006.

competencias hasta la planificación didáctica y de la evaluación, para evitar elaboraciones apresuradas e inconsistentes, que incluso ponen en riesgo la propia consolidación del enfoque.

V. BIBLIOGRAFÍA

- ZALBA, E.M. Y OTROS, (2005), “Competencias para el ingreso y permanencia en la Universidad: una propuesta para la articulación curricular entre el nivel superior y el nivel medio de enseñanza”. En: Actas del *Seminario "Currículo Universitario basado en Competencias"*, Barranquilla, CINDA – Universidad del Norte.

- ZALBA, E. M. (Dirección general), *Competencias. Los conocimientos previos necesarios para el ingreso y permanencia en la Universidad. Fascículos 1 – 4,* Mendoza, Los Andes, 2005.

FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PERÚ

Flavio Figallo R.[*]

I. INTRODUCIÓN

En el Perú, a diferencia de otros países de América Latina, los procesos de acreditación universitaria y certificación profesional se hallan en pleno proceso de implementación. Es recién con la nueva ley de educación de 2003 que este tema aparece en la agenda educativa, y es con la conformación del Consejo Nacional de Acreditación Universitaria (CONEAU) a fines de 2007 y la obligatoriedad de acreditar todas las carreras de salud y educación, que estos procesos involucran al conjunto de las universidades del país. Sin embargo, el tema no es ajeno a las preocupaciones de las universidades peruanas, ya en 1996 el Consorcio de Universidades trabajó una propuesta de autoevaluación[1], y luego el Grupo de Iniciativas para la Calidad en la Educación Superior (GICES), la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), y algunas universidades públicas han promovido un debate más amplio sobre este tema. En suma, en el Perú las iniciativas en torno a la construcción de estándares e indicadores que permitan dar cuenta del proceso y resultado de la formación universitaria han estado libradas a los criterios de cada universidad, y no ha alcanzado sino a un número muy pequeño de instituciones.

Desde un inicio la Pontificia Universidad Católica de Perú (PUCP) ha participado en estas iniciativas, tanto alentando en el Consorcio el desarrollo de propuestas conjuntas, como elaborando su Plan Estratégico Institucional (PEI), y también promoviendo el debate nacional e internacional sobre el tema.

En esta línea se puede destacar que el año 1997 se realizó un primer taller de planeamiento estratégico, iniciando así un proceso de consultas en las que han participado todas las instancias académicas y administrativas, además de

---

[*] Director de Asuntos Académicos Pontifica Universidad Católica de Perú.

[1] Autoevaluación Institucional, Manual para Instituciones de Educación Superior. Lima, 1999. Gestión de la Calidad para procesos Instituciones de Educación Superior Procesos de Autoevaluación y Acreditación. 2005.

estudiantes y egresados; forjando de manera conjunta la misión, la visión, los objetivos estratégicos y las metas institucionales de la Universidad. Al respecto, el entonces Rector de la Universidad señalaba"...*en todos estos encuentros la visión institucional ha sido clara: continuar siendo la mejor Universidad del país, reconocida como promotora de la innovación en todos los campos, dotada de un sólido prestigio internacional e iluminada en su misión y su quehacer por los principios evangélicos. Es por ello que nos proponemos continuar ofreciendo la más alta calidad académica, participar con especial ímpetu en el desarrollo de la investigación y el progreso científico y tecnológico, y mantener el primer lugar en la promoción y difusión del saber y la cultura. Deberemos, por tanto, inculcar en nuestros profesionales una actitud innovadora y crítica, así como propiciar la formación continua y el perfeccionamiento académico; asimismo, habremos de reafirmarnos en nuestra comprensión de la educación universitaria como forma de realización personal y un compromiso con el desarrollo social"*.[2]

El Plan Estratégico Institucional 2000-2010 señaló cuatro ejes estratégicos que debían guiar las diferentes acciones de la Universidad: excelencia académica, interacción con el medio, internacionalización y eficiencia administrativa; siendo el primero el central. Convencidos de que los cambios organizacionales deben complementarse con la creación de procedimientos, experimentación e implementación de nuevos métodos pedagógicos e investigación, es que como parte de un conjunto mayor de iniciativas, se creó la Comisión de Modernización Pedagógica que ha ensayado una serie de cambios en la formación a partir del trabajo directo con los docentes y la reformulación de sus cursos aplicando diferentes metodologías de enseñanza – aprendizaje.

Paralelamente en estos años, la Dirección Académica de Planificación y Evaluación desarrolló un sistema de gestión de información sobre la evolución de los principales indicadores propios de la administración académica, y puso en marcha un conjunto de actividades de autoevaluación en el pregrado entre los años 2000 y el 2003[3] en la que han participado de diferente manera once especialidades[4]. Como resultado adicional de este trabajo se preparó una guía y se implementó un curso internacional,

---

2 Palabras de Salomón Lerner Rector de la PUCP citadas en: Pontificia Universidad Católica del Perú Plan estratégico Institucional 2000 – 2010. Lima 2000. Página 2

3 Landeo Schenone, Lorena (2006) "Procesos de Autoevaluación en la PUCP" (1997 – 2006). Dirección Académica de Planeamiento y Evaluación DAPE - PUCP Área de Evaluación

4 Psicología, Ing. Mecánica, Ing. Electrónica, Matemáticas, Escultura, Grabado, Pintura, Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Educación y Geografía.

en la modalidad virtual en el año 2005, en el que participaron 181 docentes de diversas universidades de Bolivia, Nicaragua, Paraguay, Guatemala, El Salvador, así como de diversas instituciones de educación superior del Perú[5]
Durante el 2006 la PUCP realizó una evaluación intermedia en el avance del Plan Estratégico y definió la organización de las actividades hasta el año 2010[6] para lo que se definieron tres grandes objetivos estratégicos:

- Gestionar y mejorar la calidad de la formación en la PUCP
- Mejorar las condiciones para incrementar la producción investigadora en la PUCP
- Impulsar una cultura de responsabilidad social en el quehacer universitario de la PUCP y difundir su enfoque de responsabilidad social universitaria dentro y fuera del país.

Para esta nueva etapa de implementación del PEI, a diferencia de lo realizado en la anterior, se decidió organizarla definiendo un conjunto de proyectos en los que se establecían plazos, productos, y financiamiento que permitían asegurar el alcance de los objetivos estratégicos. Con esta lógica la Dirección de Asuntos Académicos elaboró dos proyectos para que todas las carreras de la PUCP "*tengan un perfil de egreso según estándares, y lograr que el 40% de carreras haya concluido la implementación del sistema de gestión de la calidad basado en estándares*" [7]. El primer proyecto de Acreditación debía continuar con el trabajo iniciado para la acreditación internacional de las carreras de Ingeniería. Por otra parte, el Proyecto de Estándares Institucionales debía actuar sobre las cerca de cuarenta carreras restantes, creando las condiciones para que revisaran sus procesos de formación y se comprometieran con los estándares definidos institucionalmente. Sin embargo, en el camino la situación varíe en la medida que los docentes de algunas especialidades de las áreas de humanidades decidieron ir por la vía de la acreditación internacional, como es el caso de Periodismo y Filosofía, o porque según lo establecen las normas nacionales, a partir del 2007 las carreras de Educación y la de Psicología deben también acreditarse.

---

5 En el Perú se denomina así a los centros de formación superior no universitarios.

6 Rubio, Marcial "Agenda de trabajo académico de la Universidad en el mediano plazo." Vicerrectorado Académico. PUCP Documento de Trabajo Lima 2004

7 PEI (2007) "Plan estratégico Institucional" 2007 – 2010. Formación Integral en tiempos de cambio. Pontificia Universidad Católica del Perú Página 31. En: http://www.pucp.edu.pe/documento/pucp/plan_estrategico_pucp.pdf

Para las carreras que no entraban al proceso de acreditación se establecieron algunos estándares de procedimiento para la revisión del perfil de egresado. El punto de partida era la revisión de lo existente tomando en cuenta la realización de estudios que recogieran la opinión de actores de fuera de la Universidad. Esta información debía contrastarse con la opinión de docentes y estudiantes sobre las expectativas y los resultados de la formación. Paralelamente, se han venido desarrollando documentos más precisos para el establecimiento de indicadores cuantitativos y cualitativos, así como definiendo los estándares como un umbral que debe ser alcanzado en un plazo determinado. En la metodología definida por la Dirección de Asuntos Académicos (DAA) se han establecido como referencias los requerimientos exigidos por diferentes agencias acreditadoras, además de los que la Universidad ha hecho explícitos a partir de sus propias directivas y acuerdos.

II. LOS CAMBIOS PROPUESTOS

Estas transformaciones no están ajenas a un conjunto de debates internos en la Universidad que pueden definirse a partir de dos grandes preguntas. La primera, tiene que ver con definir aquello que se quiere cambiar y al mismo tiempo aquello que se desea conservar y, como señala Maturana[8], tal vez esto último sea lo más importante porque de ello depende la permanencia de cualquier sistema. La segunda, tiene que ver con el grado de flexibilidad y rigidez que implican las propuestas de modelo educativo y de los estándares.

En relación con la primera pregunta, la Universidad reitera claramente que su tarea se inscribe en formar personas capaces de actuar en el mundo y en diferentes dimensiones de realización. No solo se pretende formar profesionales eficientes que puedan llevar a cabo las tareas que se les encomienden, ni solo aquellos que sean capaces de dirigir las organizaciones y empresas según los fines implícitos en ellas. Lo que se plantea es que las personas sean capaces de mirarse a si mismas, evaluar los efectos de sus acciones, y actuar no solo en beneficio de sí, sino también en el de los demás. Ello hace por ejemplo que en la PUCP se mantengan y exista disposición para multiplicar constantemente los espacios académicos en que los

[8] "Cada vez que se comienzan a conservar ciertas relaciones en el espacio del vivir, todo lo demás puede cambiar. Nosotros tendemos a no mirar lo que se conserva, cuando es esto, sin embargo, lo que define lo que sí se puede cambiar" Maturana, H (2002) De la Biósfera a la homosfera. En: http://www.tierramerica.org/bosques/homosfera.shtml

estudiantes de diferentes especialidades comparten sus aprendizajes y diseñan proyectos conjuntos para ampliar sus conocimientos, ponen a prueba sus convicciones, promueven sus ideales, o acuden en apoyo a diversas necesidades comunitarias. Por ello en la misión de la Universidad se establece que la PUCP es una institución *"dedicada a la formación integral de la persona, para que ella haga del estudio un instrumento de su propia realización y se capacite para asumir y resolver problemas fundamentales inherentes al ser humano y la sociedad."*[9]. Y en esto no se quiere cambiar.

Hay, sin embargo, algunas cosas que se deben modificar como es la relación con el conocimiento que se da en la actualidad. La forma tradicional de ver este asunto ha sido avanzar a través de la especialización separando no solo a las humanidades de las ciencias y la ingeniería, sino subdividiéndolas cada vez más; de tanto mirar el detalle se corre el riesgo de dejar de mirar el paisaje, o de dejarse llevar por el relativismo perdiendo de vista aquello que le da sentido y consistencia a lo que se hace en la Universidad. Pasar de lo disciplinar a lo transdisciplinar no es tarea sencilla, pero es necesario caminar en esa dirección.

Una manera de aproximarse al tema es partiendo de la concepción actual que supone a cada una de las ciencias como un territorio con espacios propios, independientes, con cada vez menos partes exploradas y desconocidas. De esta manera, el conocimiento puede mostrarse como una aventura a punto de concluir [10]. Pero es posible verlos también como un conjunto de espacios relacionados entre sí, formando un caleidoscopio, en los que las fronteras son difíciles de distinguir, o , que en todo caso, muestran nuevos mundos por descubrir. También es conocido el debate actual en el que absurdamente se enfrenta a los humanistas con los técnicos y científicos, o el pensar con el hacer, como si fuesen distinguibles y pudieran evitarse el uno al otro. Por ello la búsqueda de la interdisciplinariedad se hace necesaria, la posibilidad de que la Universidad haga uso de su complejidad para reconocer mejor la complejidad de la realidad se torna cada vez más importante. Se requiere entonces buscar formas nuevas de relación del conocimiento y multiplicar el trabajo en equipos multidisciplinarios.

---

9 PEI (2007) "Plan Estratégico Institucional" 2007 – 2010. Formación Integral en tiempos de cambio. Pontificia Universidad Católica del Perú Página 6. En: http://www.pucp.edu.pe/documento/pucp/plan_estrategico_pucp.pdf

10 Horgan, John "Fin de la ciencia". Editorial: Paidos 1998

De otro lado, el conocimiento no tiene sentido en sí mismo sino en las posibilidades de contribuir a la transformación de la sociedad y de la naturaleza. Con esto es necesario buscar un desarrollo que satisfaga las necesidades humanas en un marco de mayor justicia y equidad, y a una relación con la naturaleza que garantice en el presente y en el futuro la sostenibilidad de la sociedad toda. Ello supone el desarrollar al máximo las capacidades personales, y asumir un compromiso serio y responsable con las necesidades del país y de la humanidad.

III. COMPETENCIAS, PERFILES Y PLANES DE ESTUDIO

La aproximación al concepto de competencias que existe en la PUCP ha sido más bien instrumental, ya que permiten un mejor acercamiento a los problemas que es necesario resolver al momento de formular los perfiles de egreso y los planes de estudio, permiten objetivar los resultados y de esta manera poder medir sus niveles de logro. Sin embargo, se requiere ser flexibles en lo que respecta a las formas de alcanzarlas, considerar los puntos de partida, la disposición de los docentes, la capacidad financiera, el mantenimiento de aquellos procesos de aprendizaje eficaces, etc.

Es en este marco se entienden las competencias como la confluencia entre el saber académico y el saber procedimental necesarios para la ejecución óptima en el contexto laboral, sea este académico o profesional. Desde esta perspectiva, se sigue el concepto de Carlos Tejada y Sergio Tobón:

"Desde una noción integradora, … más cercana a la naturaleza de la educación superior, las competencias se entienden como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano."[11]

[11] Tobón, Sergio et. al. "El enfoque de las competencias en la educación superior. Editorial: Universidad Complutense". Madrid 2006 (ISBN: 84 -96702- 03- 0) Página 16

Partiendo de estos criterios se ha definido el perfil del egresado como un acuerdo público y en constante actualización que explicita aquellas competencias que los egresados poseerán al terminar su formación académica. El perfil representa el compromiso de la Universidad con sus estudiantes y constituye una herramienta fundamental para la elaboración, o revisión y actualización de los planes de estudio. El perfil es pues un compromiso que debe ser honrado por todas las partes. Los docentes deben hacer su mayor esfuerzo por conseguir que los alumnos y alumnas logren aquello que ellos mismos han contribuido a diseñar; los estudiantes y sus familias conocen con anterioridad lo que se espera de ellos y se obligan a sí mismos a poner su empeño en estos objetivos comunes. A su vez la administración es la que presta las facilidades al servicio de los objetivos formulados. Se trata de un compromiso responsable y flexible en la medida que lo que se obtenga sea de mayor beneficio para todos.

El procedimiento para la elaboración de perfiles tiene tres grandes etapas, la primera es la construcción del perfil del egresado, la segunda consiste en contrastar lo que se quiere con lo que se consigue, y la tercera es el plan de mejora que debe implementarse en la nueva propuesta. Esta secuencia lógica tiene sin embargo un conjunto de condiciones para su realización cabal.

Para la elaboración del perfil es necesario contar con al menos cuatro fuentes de información, una proveniente de la *sociedad y el mercado* que están representados por los empleadores, los cuerpos profesionales y otros grupos de interés, y cuyo objeto es conocer sus demandas; las *necesidades del país* en la medida que se forma a personas consientes de los problemas del Perú y capaces de ofrecer soluciones desde los ámbitos en los que laboren, y, las demandas del *mundo académico* que no solo se constituye de habilidades básicas que permiten la comprensión y el trabajo interdisciplinario, sino que incluyen los avances y exigencias de cada una de las ramas del conocimiento que lo componen; lo cual asegura que quienes obtienen el título superior en la PUCP puedan compartir y aportar a los debates nacionales e internacionales que sobre sus áreas se desarrollan en el mundo.[12]. A estas se agrega una cuarta fuente de información que corresponde con aquello que la Universidad pretende lograr en todos sus egresados, independientemente de su sesgo profesional, o aquellos elementos que se consideran como sello institucional, y que proviene de los documentos fundantes de

[12] DAA “Guía para el perfil del egresado PUCP”. Pontificia Universidad Católica de Perú Documento de trabajo Interno Lima, 2008

la organización. Esto supone, estudios de mercado, grupos de enfoque, entrevistas, estudios, estado del arte de la carrera dentro y fuera del país, ensayos prospectivos, entre otras cosas. Esta etapa concluye con la presentación de un perfil que debe aprobarse por las instancias máximas de la Facultad y luego de ser de conocimiento de docentes y estudiantes.

La segunda etapa corresponde a la contraposición entre el nuevo perfil de egreso, detallado a nivel de logros mínimos, que se contrasta con lo que han venido logrando los alumnos y alumnas en los últimos ciclos de su formación. La idea es que mucho, o una parte significativa, de lo que se busca en realidad ya lo consiguen la mayoría de los estudiantes o, dicho de otra manera, que ciertos cursos, ciertos profesores, ciertas secuencias de estudio, ciertas actividades realizadas por los estudiantes, etc. están ya en la línea de lo que se quiere fortalecer, ampliar o profundizar. A ello se suma la recopilación de aquellas buenas prácticas que otras instituciones realizan para conseguir objetivos iguales o semejantes a los propuestos. Con estos elementos es que se procede a la revisión de los planes de estudio. Vale la pena detenerse en este aspecto para señalar que aquí se abre una infinidad de posibilidades según las características de la carrera y el cuerpo docente de cada especialidad. Aparecen aquí lo que Zabalza ha llamado las invariantes –que no solo son de infraestructura- en la formulación de planes de estudio[13], y que Monereo llama fronteras de desarrollo institucional[14]

La tercera etapa corresponde a la planificación necesaria para hacer realidad el nuevo perfil. Aquí se incorporan nuevos criterios de realidad que muchas veces obligan a la realización de ajustes en el plan de estudio, cambios en los tiempos y secuencias previstas, u otras que pueden proceder de las disponibilidades presupuestales de la Universidad. A ello se agrega la estrategia definida para el cambio del plan de estudios, cortes, secuencias de revalidación, opciones para alumnos de los últimos ciclos, convalidaciones, etc.

Llevar a cabo estos cambios, hacerlos en forma sistemática, con la participación y compromiso de la comunidad universitaria y sus directivos, resulta una tarea compleja que no se puede hacer en breve tiempo, poniendo en tensión la capacidad de aprendizaje institucional para las cosas nuevas, y la de desaprendizaje para

13 Zabalza, Miguel A.“Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional”. Narcea. 2003 Página 185

14 Monereo, C. y Solé I. (coords.) (1996): “El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista.” Alianza. Madrid

abandonar prácticas consuetudinarias. Esta situación obliga a contar con sistemas de alarma que permitan corregir a tiempo los errores que sin duda se cometen. Pero estas virtudes forman también parte de la Universidad que ha sido capaz de transmitir por siglos, de modo que en este caso es absolutamente válido encender el debate y tomar frutos del pasado para enfrentar el futuro. Entre los temas que se pueden señalar sobre el particular están los de la masificación, la organización profesional y las culturas institucionales.

La transformación más importante de la Universidad en estos tiempos proviene de la masificación de la educación superior, que no es sino consecuencia a su vez de la democratización de la sociedad reflejada, y de la creciente necesidad por contar con ciudadanos con mayores capacidades para desempeñar las tareas complejas que, en el marco de la globalización que exige la sociedad para participar en su organización y desarrollo a futuro.

En Perú este fenómeno se ha producido en su faceta más cuantitativa: existen más universidades y más universitarios, pero aún se está lejos de poder enfrentar los retos que los tiempos actuales plantean. Hay quienes sostienen que esto es inevitable, que la Universidad se escolarizará y que su "esencia" debe trasladarse a los niveles de posgrado, la formación como la vida se ha extendido y si a principios del siglo XX bastaban tres grados de primaria, a principios del XXI son necesarios por lo menos quince de básica y cinco de superior. De otro lado, hay quienes señalan que esta democratización se sostiene y se multiplica sobre la base de las tecnologías de la información acelerando los cambios, expandiendo el conocimiento y alentando relaciones más horizontales exigiendo nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, y por tanto la masificación no necesariamente debe traer como consecuencia una pérdida de calidad, ni obligar a que la Universidad deje de formar élites del saber y por eso, ni dejar de pretender la excelencia. (Rubio: 2004, 7).

Sobre este mismo tema argumentaba Juan Abugattas, *"… Si tenemos grandes sectores de la población inadecuadamente formados el Perú siempre va a estar cojeando digamos y en segundo lugar se requiere -la palabra élite de repente no es la más indicada- se requiere clases y grupos dirigentes altísimamente calificados y*

cuanto más débil o atrasado es un país tanto más calificadas tienen que ser sus élites. Esto nos da un eje de cómo tenemos que organizar el sistema educativo"[15]

Pasando a otro asunto, en el Perú las referencias del mercado para la construcción de desempeños carece muchas veces de madurez. A diferencia de lo que ocurre en otras partes existen pocas corporaciones profesionales sólidas y con tradición, y de éstas hay algunas que han fungido más como medio de ascenso social, o de participación política, que como garantes de la calidad profesional. Para ser miembro de un colegio profesional basta hoy el título otorgado por cualquier Universidad del país, y pagar las cuotas pertinentes; no existe ningún examen de suficiencia, ni garantías de que una vez obtenido el título los profesionales se mantienen competentes en los aspectos fundamentales de su disciplina. La cultura meritocrática no ha terminado de cuajar en medio nacional, y sus posibilidades no aumentarán si la Universidad renuncia a su objetivo de excelencia académica.

Finalmente toda propuesta de cambio debe considerar que en cualquier organización existen tendencias conservadoras, que en nombre de las tradiciones, de la inercia, de la comodidad o de la soberbia, consideran inoportunos los cambios, o los catalogan como una renuncia a las esencias de la institución. Estas voces son positivas en la medida que reclaman poner atención en muchos aspectos que por lo general se tienden a pasar por alto, y por tanto sus críticas y comentarios deben tomarse seriamente. Este tipo de problemas son comunes a toda organización humana en la que se enfrentan personalidades, tendencias de pensamiento distintas, afanes de poder o figuración, etc. Y varían según la "cultura académica" de la que se trate. El lenguaje, las formas de expresión, las actitudes, los procedimientos de resolución de conflictos, son diversos, y por tanto las estrategias que se diseñen para trabajar el perfil de egreso y los cambios en los planes de estudio deben ser variadas. Esto hace que la secuencia de trabajo con cada una de las unidades responsables de la formación, se pregunte ¿Por dónde se puede comenzar la discusión sobre el perfil del egresado? Tiene muchas respuestas posibles, y en algunos casos los procedimientos pueden ser largos y poco eficientes en términos de la inversión, pero necesarios si se desea ser eficaces en términos de conducir a la formulación de un nuevo plan de formación. Otro aspecto importante relacionado con esto es la forma en la que se organiza el trabajo, nuevamente ello depende de las

[15] Abugattas, J. "La situación de la educación en el Perú". Versión completa (transcripción) de la mesa redonda sobre realizada el 28 de abril del 2003**.** En: http://www.elcomercioperu.com.pe/Noticias/Html/2003-05-04/Dominical0000910.html

características de las unidades, hay quienes desean involucrarse más directamente y participan.

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

El momento por el que pasa la educación superior es emocionante, de su redefinición depende en gran parte lo que pasará con el conjunto del sistema educativo. En todo el mundo se discute sobre las mejores fórmulas y se ensayan experiencias a las que luego pasamos revista en seminarios nacionales e internacionales. Hay en esta nueva búsqueda algunos factores que orientan el cambio:

- De lo que se trata es de organizar mejor la relación entre la formación que se brinda a las personas y lo que requiere la sociedad; y esto requiere abrir las puertas de la Universidad a todos los actores sociales.
- Hay una necesidad por transparentar lo que se hace y los resultados que se obtiene, y ello implica dotarse de aparatos de gestión y sistemas de seguimiento y evaluación, hay que reducir la distancia entre la experimentación y el aprendizaje.
- Establecer sistemas de formación superior que trasciendan las fronteras nacionales facilitando no solo el intercambio de conocimientos, cultura y experiencias, sino de personas.

Frente a estos retos las debilidades institucionales son muchas veces difíciles de enfrentar, sobre todo, cuando se trata, como en el caso peruano, de un sistema universitario poco articulado y en muchos casos anquilosado en el pasado. Hay en este sentido quienes consideran que solo se debe cambiar el idioma, o la forma en la que se denominan las cosas y hacer que todo cambie para que nada cambie.

De otro lado, estas transformaciones apuntan a generar un movimiento de cambio continuo en el que hay que enfrentar niveles crecientes de exigencia, lo que obligará en un plazo a cerrar algunas instituciones o especialidades, o en caso contrario demandará una fusión de algunas de ellas.

Muchos de las modificaciones que las universidades deben enfrentar requieren de cambios mayores en el sistema educativo. La universalización de la educación básica debe condecirse con una calidad que está lejos de ser la adecuada para que

los que egresan de ella puedan enfrentar, con razonables probabilidades de éxito, las exigencias de la Universidad. De otra parte, se trata también de construir un sistema permanente de educación que permita una renovación o desarrollo de nuevas competencias que al mismo tiempo que satisfaga las demandas sociales, enriquezca a las personas.

Finalmente la Universidad es solo un eslabón en el proceso social, su maduración y desarrollo dependen también de cómo la sociedad y sus organizaciones se transforman. Por ejemplo, si se habla de la relación entre universidad y empresa, o con el Estado, ambas partes deben aprender a conjugar sus intereses. El cambio pues excede a lo que las universidades por si solas pueden hacer, pero cada académico es parte de una “internacional del conocimiento”, y si no queda mas remedio hay que estar “siempre adelante, siempre solos”.

UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN NUTRICIÓN Y DIETETICA EN CANADÁ Y ESTADOS UNIDOS

María Angélica González[*]
María Trinidad Cifuentes[**]

I. INTRODUCCIÓN

Para una óptima formación del nutricionista en Chile y dentro del marco del proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza Superior (MECESUP UBB0606) denominado "Innovación Académica para la Optimización de la formación de nutricionistas", en red con la Universidad del Bío-Bío, Universidad de Concepción y Universidad de Valparaíso, se consideró la visita al extranjero a universidades que tuvieran la Carrera de Nutrición y Dietética acreditada, con metodología por competencias, para aplicar esta experiencia a la nueva malla curricular común en las escuelas de la red.

Se realizó una visita a siete universidades en Canadá y cuatro universidades en los Estados Unidos[1] en la cual se conoció el sistema de educación de ambos países, con sus respectivas asociaciones profesionales. Se observó el sistema de formación por competencias, donde el estudiante es quien se hace responsable de su aprendizaje y el rol del profesor es de ser un facilitador o guía, quien les entrega reglas, deberes y obligaciones al inicio de cada curso, así como el sistema de evaluación con las rúbricas de las actividades correspondientes. En ambos países se hace mucho énfasis en la reflexión que debe hacer el alumno y el profesor, la cual se plasma en sus respectivos portafolios. El sistema por competencias lleva más de 20 años aplicándose a los estudiantes de 'bachelor' y de internado, sin embargo a los profesores les ha costado asumir esta nueva metodología, debieron aprender a

[*] Directora Proyecto MECESUP UBB0606, Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile
[**] Directora de la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad del Bío Bío, Concepción, Chile.

[1] En Canadá se visitaron las universidades: Université de Moncton, Mount Saint Vincent University, Acadia University, Prince Edward Island University, Université de Montréal, McGill University, Guelph University y en los Estados Unidos Syracuse University, Michigan State University, Iowa State University, Framingham State College.

utilizar formas alternativas de evaluación por competencias. La motivación ha sido la principal herramienta para lograr que los profesores innoven en sus prácticas. La Asociación de Dietistas de Canadá (DC) y la Asociación Americana de Dietistas (ADA) dan las normas y competencias que debe tener un profesional para desempeñarse como tal; estas asociaciones son las que acreditan los programas y certifican la profesión.

II. CONDICIONES LEGALES Y GREMIALES DEL DIETISTA/NUTRICIONISTA

Para ejercer la profesión de Dietista en Canadá y USA se requiere estar registrado[2] dado que el título es reconocido y protegido por la ley al igual que todas las otras profesiones. La inscripción se realiza en la asociación profesional respectiva, que exige un perfecionamiento profesional continuo, el cual es evaluado anualmente para mantener el reconocimiento de dietista/nutricionista colegiado. La formación profesional es evaluada en forma periódica por las universidades y la Asociación Profesional de Dietista a través de la certificación y acreditación. Las asociaciones de dietistas de Canadá y USA juegan un papel fundamental en la formacíón y el ejercicio profesional (Ver Anexo 1).

La formación del dietista en Canadá y en Estados Unidos tiene una duración de cinco años. En los primeros cuatro años se obtiene el grado de Bachelor (licenciado), luego deben postular a un internado de aproximadamente un año y rendir un examen nacional de la Asociación de Dietistas. Las vacantes disponibles para aplicar el internado son muy reducidas, por lo tanto solo un pequeño número se titula. El procedimiento de formación es similar en Canadá y Estados Unidos a excepción de la Provincia de Québec, en el que todos los alumnos y alumnas tienen la posibilidad de realizar el internado.

En general, la asignación de horas a cada asignatura depende de cada universidad. Así por ejemplo, la Universidad de Moncton (Canadá) tiene un total de 130 créditos;

[2] Villalón Lita. Conversación. Dietista Registrada. Universidad de Moncton. Dr. en Nutrición. Coordinador de programa de internado Coop .Mayo2008.

en especialización 60 créditos, en las disciplinas conexas 40 créditos, en formación general 21 créditos y en cursos electivos 9 créditos.[3]

III. LA FORMACIÓN DEL DIETISTA

En Canadá se ha establecido el "Marco de Referencia para la educación de los Dietistas del Siglo 21", en el cual se describen los elementos básicos que están requeridos para el ingreso de la profesión[4]. La visión del modelo presupone que el programa de internado es solamente la primera de una serie de experiencias de aprendizaje permanente. Se espera que los dietistas se comprometan a una educación continua consistente con el código de ética «Mantener un alto estándar de competencia personal a través de la educación continua y una evaluación crítica en curso de la experiencia profesional»[5]. En el Gráfico N°1 que ilustra el modelo, se destacan los tres determinantes del estado nutricional afectando la salud y el bienestar de los individuos: la disponibilidad alimentaria, el consumo alimentario y la utilización biológica de los alimentos. Los dietistas deben desarrollar estrategias integrando diferentes conocimientos relacionados con las ciencias, la investigación, la comunicación, etc. a fin de que los individuos y las poblaciones sean bien alimentados.

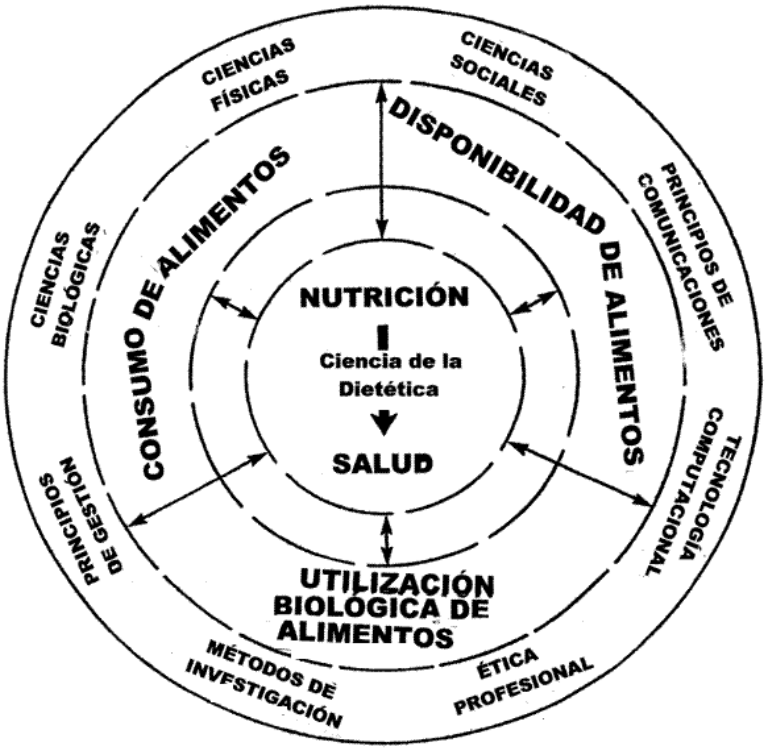
---

3 Los créditos consideran que 1 hora teórica corresponde a 1 crédito y se le considera 2 horas de carga indirecta para docentes y 2 horas para el estudiante, 1 crédito de laboratorio corresponde a 1 hora directa y una indirecta para el profesor y 1 hora indirecta para el alumno. Se recomiendan 15 créditos por sesión (Septiembre a Diciembre y Enero Abril) lo que implica 45 horas a la semana de estudio. Villalon Lita.d. (2002) Dossier d'auto-évaluation. Baccalauréat ès sciences nutrition. Baccalauréat ès sciences nutrition coop. Maîtrise ès sciences (nutrition-alimentation). École des sciences des aliments, de nutrition et d'études familiales. Université de Moncton.

4 McDonald BE, Evers S, Simard- Mavrikakis S, Mendelson R, Schweitzer J, Symth L, Syth L, Beaudry M (1993). From the Canadian Dietetic Association. Concept of dietetic practice and framework for undergraduate education for the 21st century. J. Ca Diet Assoc. Summer; 54(2):72-80

5 Dietitians of Canada (1996). Code Ethics for the Dietetic Profession in Canada: Dietitians of Canada

Gráfico 1.
Marco de Referencia para la educación de los dietistas del siglo 21

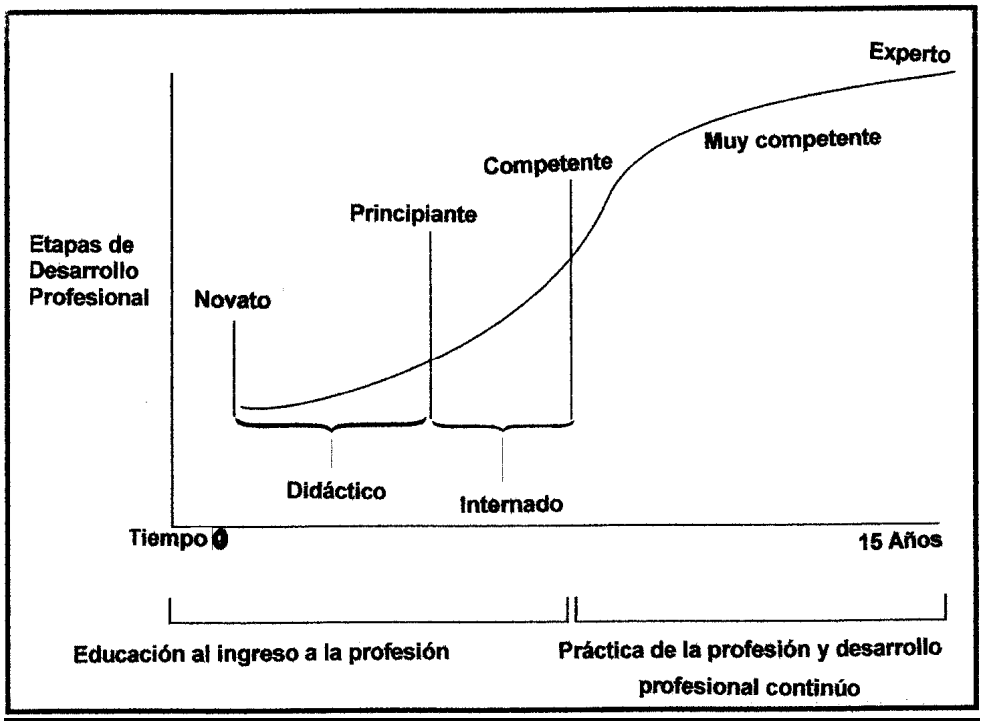


Aquellas para la elegibilidad para la acreditación de programas de educación dietética a nivel de pregrado.

Además se ha establecido un modelo de aprendizaje continuo (Gráfico 2) en el que se explican los principios de una educación basada en competencias. En este modelo se puede observar que el crecimiento profesional y el dominio de una disciplina empiezan con el novato quien no puede desempeñarse, pero que con educación y experiencia logra la competencia de un graduado que ingresa a la profesión. El profesional prolonga el proceso de aprendizaje continuo, el cual le permite dominar la disciplina, llegar a ser muy competente y posteriormente alcanzar el nivel de experto. [6]

[6] American Dietetic Association. (2002) Accreditation Handbook CADE, p. 10. Model for Lifelong Learning

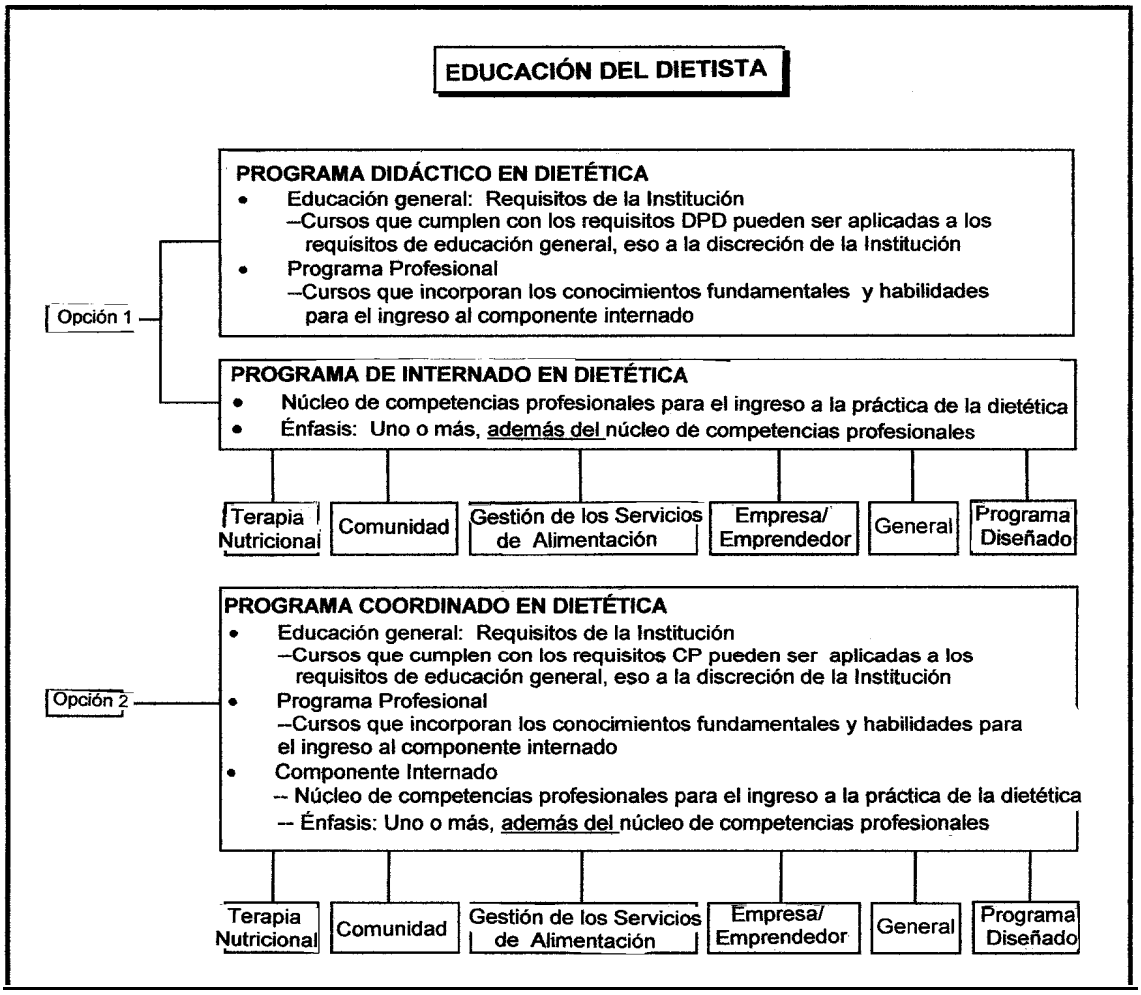
Gráfico 2.
Modelo de Aprendizaje continuo



El esquema de la educación en dietética (Gráfico 3) abarca dos componentes requeridos para educar un profesional en dietética:

- Educación didáctica: provee los conocimientos fundamentales y las habilidades necesarias para funcionar en la sociedad como profesional y sobre la cual se puede construir las competencias del profesional.
- Practica supervisada: provee las competencias profesionales esenciales al desempeño de funciones especializadas de un dietista.

Gráfico 3.
Esquema de la Educación en Dietética



IV. CONOCIMIENTOS FUNDAMENTALES Y HABILIDADES

El egresado de Dietetica tiene conocimientos en ocho áreas: comunicaciones, ciencias físicas y biológicas, ciencias sociales, investigación, alimentación, nutrición, gestión, sistemas de atención de salud. Los conocimientos fundamentales y habilidades preceden el logro de las competencias del núcleo y de las áreas de énfasis, las cuales identifican el nivel de desempeño que se espera al terminar el programa de internado.

El aprendizaje fundamental comprende el conocimiento de un tema, cómo se aplica a la profesión de la dietética y la capacidad para demostrar la habilidad a un nivel en donde éste pueda ser más desarrollado. Para lograr exitosamente los conocimientos fundamentales y habilidades, los graduados deben haber demostrado la capacidad para comunicar y colaborar, resolver problemas y aplicar habilidades de pensamiento crítico. Existen dos tipos de conocimientos fundamentales y habilidades: a) *General:* los relacionados a las comunicaciones y las ciencias sociales y b) *Profesional:* los relacionados a la alimentación, la nutrición y las ciencias físico/biológicas.

V. ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS (EBC)

Para servir de marco general a sus programas de internado en dietética, los canadienses adoptaron en 1996 un estilo de enseñanza basada en competencias. La EBC refleja las necesidades y los logros de los internos en lugar de estar basada en el contenido teórico y las actividades preparadas por el académico. Esto significa que los objetivos de los programas de internado deben estar basados en el desarrollo de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias a la profesión del dietista. Todos los graduados de los programas de internado de dietética en Canadá deben haber logrado un nivel mínimo de competencia para acceder a la profesión.

Es importante que el interno de los programas de internado en dietética pueda aprender a dominar las competencias enumeradas en el manual del programa de internado de los DC, pero en la práctica profesional, la adquisición de conocimientos prácticos aislados no es suficiente. Es igualmente esencial que el interno adquiera un nivel de pensamiento y de comprensión que le permite reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje y examinar de manera crítica lo que se hace y lo que se debe hacer. El marco de aprendizaje de los conocimientos prácticos debería servir como punto de referencia para la verificación de los conocimientos teóricos en lo que concierne a la práctica profesional de la dietética, la sociedad en general y todo individuo.[7]

Las normas profesionales [8] están basadas en los valores, prioridades y la práctica del profesional. Describen los niveles mínimos de desempeño contra el cual el

[7] Dietitians of Canada. (1998) .Dietetic Internship Program and Procedures Manual

[8] Dietitians of Canada (2000). Professional Standards for Dietitians in Canada: Dietiticians of Canada

ejercicio actual puede ser comparado, están previstos para guiar la práctica diaria y se aplican a todos los dietistas sin importar su área de práctica o ambiente. Seis normas guían los dietistas de Canadá:

- *Prestación de servicios al cliente*: El dietista utiliza un enfoque centrado en el cliente para proveer y facilitar un servicio dietético efectivo.
- *Conjunto único de conocimientos*: El dietista tiene conocimientos científicos en profundidad de la alimentación y nutrición humana e integra estos conocimientos con los de otras disciplinas incluyendo las ciencias sociales y de salud, educación, comunicación y gestión.
- *Aplicación competente de conocimientos*: El dietista aplica de manera competente el cuerpo único de conocimientos de la alimentación y nutrición humana e integra de manera competente este conocimiento con los de otras disciplinas, incluyendo las ciencias sociales y de salud, educación, comunicación y gestión.
- *Mantener la competencia*: el dietista es responsable del aprendizaje continuo para asegurar la competencia en su área de práctica.
- *Ética:* el dietista practica de acuerdo con las pautas éticas de la profesión.
- *Responsabilidad profesional*: El dietista responde al público y es responsable de asegurar que su práctica cumple con los requisitos legislativos y los estándares de práctica de la profesión.

VI. LA RELEVANCIA DEL INTERNADO

Los programas de internado en Canadá tienen una duración de 40 a 45 semanas y son diseñados para desarrollar las competencias requeridas para un dietista que ingresa a la profesión. Proveen experiencias de aprendizaje práctico que permiten al alumno: a) aplicar conocimientos en situaciones supervisadas bajo la orientación de un tutor RD, b) adquirir habilidades y experiencia profesional en una variedad de lugares de práctica los cuales complementan la preparación académica, c) desarrollar autoconfianza y expertise en el desempeño de las responsabilidades profesionales, y d) participar en actividades de desarrollo profesional e investigación. De acuerdo a lo anterior los objetivos de práctica del internado son: adquirir habilidades y destrezas en la toma de decisión, el sentido crítico y práctico, la autonomía y seguridad hacia la profesión futura, aptitudes en comunicación, la

reintegración concreta del «saber», del «saber hacer» y del «saber ser», y la ética profesional .

Un programa de internado en dietética se puede realizar de tres maneras:

- Como parte de un programa de pregrado acreditado por DC (Integrado/etapa/coordinado) (equivalente a DPD).
- Como un programa de internado en dietética dentro de un post grado acreditado por DC a través de un proceso de selección (equivalente a DI).
- Como parte de un programa de magister con práctica profesional acreditado por DC (equivalente a CP).

Es una adaptación de la educación basada en competencias. Se enfoca en las necesidades y los logros del interno. Esto significa que las metas son establecidas por los conocimientos, las habilidades y el comportamiento que el interno debe demostrar para completar el programa y así ser preparado a desempeñarse como un dietista ingresando a la profesión. Las declaraciones de competencias reflejan estas metas. Así todos los graduados del programa deben haber demostrado todas las competencias requeridas. Los métodos o actividades por los cuales las competencias son logradas dependen de las características de la situación educativa y del estudiante. La educación basada en competencias en el internado de dietética establece un estándar mínimo para todos los internos. [9].

El siguiente conjunto de competencias de las DC [10] refleja los conocimientos, habilidades y comportamiento necesarios para el desempeño de dietistas ingresando a la profesión. Se espera que los individuos sigan una trayectoria de aprendizaje continuo y progresen a niveles más altos de práctica. Se han determinado seis competencias necesarias a la aplicación profesional de la dietética*:*

- *La práctica profesional*: Es la aplicación de los conocimientos, ética y los principios del desarrollo profesional en todas las actividades profesionales basadas en la dietética.
- *La evaluación de datos:* Es la habilidad de identificar todos los datos relevantes y reconocer los factores pertenecientes al problema cercano. Esta

[9] Mount Saint Vincent University. (February 2008) Departament of Applied Human Nutrition. Internship education program manual.

[10] Dietitians of Canada (1996). Competencies for Entry- Level Dietitian: Dietiticians of Canada.

competencia también incluye la habilidad de utilizar técnicas o herramientas efectivas de recolección de datos; la habilidad de traducir datos en bruto en datos interpretables y de formular una conclusión basada en la interpretación e integración de los datos.

- *La planificación*: Es la habilidad de establecer metas, objetivos medibles, formular y desarrollar un plan de acción.
- *La implementación*: es la habilidad de activar y ejecutar el plan, de monitorear el logro de los objetivos del plan y de modificar el plan si es necesario.
- *La evaluación*: Es el proceso de determinar el logro de las metas y objetivos y la necesidad de más evaluación.
- *La comunicación*: Es la aplicación de teorías de comunicación y consejería. Esto incluye habilidades verbales, escritas y de escucha.

El propósito de cada lugar de práctica del internado es dar a los internos oportunidades para desarrollar las habilidades necesarias para lograr la competencia de un dietista ingresando a la profesión. Cada lugar de práctica tiene un enfoque mayor: administrativo, clínico o comunitario/no tradicional. Para asegurar una experiencia integral, el aprendizaje práctico ocurre: a) En una variedad de situaciones nutricionales, es decir enfermedad crónica, b) En una combinación de contextos incluyendo individuos, grupos y comunidades, c) En una variedad de ambientes y lugares y d) Con diversas poblaciones.

Dentro de cada lugar de práctica se esperan que los alumnos adquieran experiencia en las dos áreas mayores de enfoque restante. Las áreas de apoyo incluyen: educación continúa y desarrollo de proyectos. Una experiencia profesional ocurre en cada lugar de práctica del internado. Las áreas principales de la práctica profesional son: nutrición clínica, food service y nutrición comunitaria

6.1. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN EL INTERNADO[11]

El desempeño del interno en dietética se evalúa según el modelo de aprendizaje continuo siguiendo la escala de novato, principiante, competente y muy competente. Se evalúa el progreso del interno hacia el logro de las competencias requeridas basadas en estas descripciones/niveles de logro. Al final del internado se espera que

[11] McLellan Debbie, Smith Linda. (April 2008) UPEI Integraed Dietectic Intership Program. Learning Guide for Level 1 & 2. Pág 13

el interno sea capaz de desempeñarse por lo menos al nivel de “competente” en las seis áreas mayores de competencias.

Cuadro 1
Niveles de logro del interno

• *Novato*. Necesita dirección o Observa a alguien cumpliendo una tarea o Lee sobre un tema específico o El comportamiento es determinado por reglas o Demuestra poca flexibilidad o Dificultad para relacionar la práctica a la teoría o No completa la tarea satisfactoriamente	• *Principiante.* Necesita apoyo o Lleva experiencia práctica a las situaciones o Demuestra más flexibilidad o Demuestra algunas habilidades analíticas en la resolución de problemas o Cumple las tareas satisfactoriamente pero requiere supervisión y asistencia en establecer prioridades.
• *Competente*. Busca consejo o Completa la tarea satisfactoriamente sin supervisión o Aplica conocimientos prácticos o Es analítico en la resolución de problemas o Empieza a ver acciones en término de la situación global o de metas a largo plazo. o Es capaz de priorizar y establecer una perspectiva de la situación.	• *Muy competente*. Es independiente o Es muy analítico en la resolución de problemas y es capaz de priorizar en una variedad de situaciones, temas y problemas o Se puede relacionar con la situación global o Cumple un trabajo de alta calidad de manera muy eficiente o Percibe el significado de una situación en términos de metas a largo plazo o repercusiones. o Es capaz de integrar exitosamente habilidades, conocimientos y comportamientos en la mayoría de las situaciones. o Está desarrollando una comprensión intuitiva de las situaciones.

VII. PARTICIPACIÓN DE LOS ACADÉMICOS

7.1. RESPONSABILIDADES DE LOS ACADÉMICOS

Los académicos tienen la responsabilidad de evaluar el programa. Debe haber una evaluación global empezando por las asignaturas que miden las competencias de los alumnos, este programa también debe estar pensado en los tres elementos de una competencia: conocimientos, habilidades y actitudes.[12]

Enseñar es una acción humana compleja. Muchas tareas que están involucradas forman cuatro componentes generales como: Conocimiento de la materia; decisiones sobre el propósito y la naturaleza de la experiencia del aprendizaje; interacciones con los alumnos (a través de clases, discusiones, visitas a la oficina, etc.), y gestión del proceso educativo completo.

El grado en el cual estas tareas se efectúan bien, afecta directamente la calidad de la experiencia del aprendizaje que tienen los alumnos. El problema en el diseño y la gestión del proceso educativo es de responsabilidad del académico. Para asegurar que las experiencias de aprendizaje sean significativas es necesario comprender como están diseñadas y desarrollar las habilidades para desempeñar esta tarea. Hay dos enfoques generales para crear un curso (o cualquier otra forma de instrucción).

El más común es el enfoque centrado en el contenido a veces llamado "*enfoque lista de temas*". El profesor elige una lista de temas importantes a menudo utilizando el cuadro de contenidos de uno o varios textos de estudio, decide cuánto tiempo darle a cada tema y cuántas pruebas hará. La ventaja de este enfoque es ser relativamente fácil y simple; la desventaja es que virtualmente no toma en cuenta el propósito que los alumnos podrían aprender más allá del contenido de los conocimientos, es el tipo de aprendizaje más fácilmente olvidado.

La mejor alternativa es diseñar cursos de manera sistemática usando el "*enfoque centrado en el aprendizaje*". El centro de este enfoque es, primero decidir lo que los alumnos pueden y deben aprender en relación a este tema y después resolver como tal aprendizaje puede ser facilitado. A pesar que este enfoque requiere más tiempo y

[12] Conversation with Deborah DeZure. (2008) Assistant Provost for Faculty and Organizational Development. Michagan State University.

esfuerzo, también ofrece la mejor oportunidad de asegurar que los alumnos tengan una experiencia de aprendizaje significativa.

Para diseñar cualquier forma de instrucción, el profesor necesita: a) Identificar factores del entorno importantes, como: el contexto específico del entorno enseñanza/aprendizaje, contexto general del entorno del aprendizaje, naturaleza de los contenidos, características de los estudiantes, características del profesor, b) asegurarse que estos componentes claves son integrados (es decir que se apoyan y refuerzan uno a otro), y c) esta información debería ser usada para hacer tres conjuntos claves de decisiones como:

¿Qué se pretende que los estudiantes aprendan?quiero que los alumnos aprendan? (metas de aprendizaje). Fink[13] ha desarrollado una taxonomía que consiste en seis tipos importantes de aprendizajes significativos. Cada tipo tiene sub categorías:

- Conocimientos fundamentales: Comprender y recordar información e ideas.
- Aplicación de habilidades, de pensamiento crítico, creativo y práctico y la gestión de proyectos.
- Integración que conecte ideas, personas y dominios de la vida
- La dimensión humana en el aprendizaje acerca de uno mismo y de los demás.
- Preocupación para desarrollar nuevos sentimientos, intereses y valores.
- Aprender a aprender es llegar a ser un mejor alumno, informarse sobre un tema y ser estudiante auto dirigido.

  Una característica importante de esta taxonomía es que cada tipo de aprendizaje es interactivo. Es decir, cada característica es capaz de estimular cualquiera de los otros tipos de aprendizaje. La intersección de estos tipos de aprendizaje interrelacionados define “el aprendizaje significativo”, que es propósito del proceso del diseño integrado.

- ¿Cómo se sabrá si estas metas están siendo logradas? (retroalimentación y evaluación). Los procesos para incorporar las características de la evaluación educativa son:

[13] Fink L. Dee. (2003) Creating Significant Learning Experiences: An integred Approach to Designing College Cpurse. Ed. John Wiley & Sons.

- La evaluación que mira hacia adelante, que determina si los alumnos están listos para una actividad futura.
- Criterios y estándares identifican las metas de aprendizaje principales, al menos 2 criterios que distinguen el logro excepcional del mal desempeño y dos o tres niveles de estándares para cada criterio.
- Autoevaluación de los estudiantes: hay que crear oportunidades para que los alumnos se comprometan en la autoevaluación de su desempeño.
- La retroalimentación "FIDeLity": Desarrollar procedimientos que permitan hacer una retroalimentación la cual es frecuente, inmediata, que discrimina (basada en criterios y estándares claros) y se entrega con empatía.

¿Qué se requiere para que los estudiantes logren las metas de aprendizaje? (Actividades de enseñanza/aprendizaje). Una visión holística del aprendizaje activo incluye:

- La información y las ideas: fuentes primarias y secundarias y acceso en clase, fuera de clase y en línea.
- La experiencia: haciendo y observando, actual y simulado, experiencias de aprendizaje enriquecedoras.
- Diálogo reflexivo: Actas, portafolios de aprendizaje, diarios de reflexión, y sobre el tema y/o el proceso de aprendizaje.

El propósito de la instrucción (y cualquier otra actividad de aprendizaje) es fomentar el aprendizaje del alumno(a). Todas las decisiones relacionadas a un curso dado—desde la selección de materiales de lectura hasta el proceso de evaluación—deberían ser juzgadas por su contribución a este fin. Un diseño de curso integrado requiere una inversión significativa en tiempo, energía y reflexión. Quizás no hay una actividad de "desarrollo académico" con más potencial y poder para mejorar el aprendizaje significativo. [14]

Lo que los académicos deben aprender es ¿Cómo evaluar el programa? y determinar que competencias y habilidades corresponden a cada asignatura. Un

[14] Fink L. Dee. (March 2005) Integrated Course Design. University of Ocklahoma. The Idea Center, Idea paper N° 42

método común e integrado es el portafolio que debe ser usado a través de la carrera y no solamente al final.

El último ramo profesional de la carrera ("capstone") se usa como un espacio privilegiado de integración, sin embargo, hay que ofrecer experiencias de integración a través de la carrera. Las experiencias de culminación de los cursos dan oportunidades para que los alumnos demuestren su capacidad de integrar y aplicar conocimientos y conceptos amplios. Como lo indica el nombre, estas experiencias suceden típicamente hacia el final de los programas, después de que los alumnos han adquirido conocimientos amplios y habilidades diversas.[15] Los académicos deben entender la necesidad de estas experiencias a lo largo de la carrera. Además ellos deben sentirse cómodos con la integración de su asignatura con otra que no es de su especialidad. El académico debe tener la voluntad de decidir hacerse responsable que los alumnos integren lo que han aprendido en diferentes asignaturas; lo primordial es que los profesores estén de acuerdo con esto. (compromiso). Los académicos deben mirar el plan de estudio en forma global y preguntarse dónde se pueden incorporar tareas de integración.

El internado es la actividad más típica de integración donde el alumno o alumna utiliza lo que sabe, pero necesariamente necesita pensar cuánto ha aprendido. Una excelente pregunta es: en esta experiencia clínica ¿Cómo he utilizado lo que he aprendido en cada asignatura? Debe haber integración horizontal con las otras asignaturas del semestre y vertical en todo el programa, incluyendo habilidades personales del alumnos como diagnóstico, interpersonales y hasta científica, etc . La integración necesita ser parte de la conversación de los académicos sobre las metas del plan de estudio.

Hay otras alternativas de integración por ejemplo el primer año del programa sirve de orientación y la última asignatura del segundo año es un momento clave donde se pide que los alumnos documenten lo que han aprendido en los dos primeros años. (keystone course - a la mitad del programa). Es como el eje entre los dos primeros años y los siguientes. Las actividades integradas están dentro de las asignaturas, y no como extra, ya que los profesores no quieren más trabajo [15].

[15] Haessig Carolyn J., La Potin Armand S., (2002) Outcomes Assessment for Dietetics Educators. Commission on Accreditation for Dietetics Education. American Dietetic Association. Revised Edition 2002.

Para evaluar el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura no se puede utilizar solamente la evaluación de los alumnos(as), además se debe considerar: a) los pares académicos quienes deben revisar lo que un colega está enseñando, revisar el syllabus, los test, y si la enseñanza es apropiada, b) el aprendizaje se hace con la persona en forma horizontal y la evaluación no se usa como castigo, y c) La evaluación de la enseñanza debería ser multidimensional, usando muchas fuentes de aportes (input). Un método difundido es el portafolio del académico.

7.2. EL PORTAFOLIO DEL ACADÉMICO

El *Portafolio académico:* Es una descripción de hechos de las fortalezas y logros de enseñanza del académico. Incluye documentos y materiales los cuales colectivamente sugieren la amplitud de la calidad del desempeño de enseñanza del académico. Es para la enseñanza lo que son las publicaciones, subvenciones y honores para la investigación y la erudición.[16] Enseñar es complejo. Se debe captar y evaluar la enseñanza y escribir una afirmación de su filosofía de la enseñanza. ¿Qué es para mí enseñar? Además de la evaluación de los alumnos(as) el portafolio académico es una pieza clave. La idea es que todo lo incluido sean documentos, mas bien, en apéndices. La afirmación es su interpretación y explicación de su enseñanza.

El docente debe defender su enseñanza incluyendo lo que aporta, lo que el alumno aporta y lo que los colegas aporten. El portafolio académico no debe tener más de 10 a 12 páginas, con algunos apéndices, lo que le da la oportunidad de valorar lo afirmado. Este resumen del portafolio académico debe ser evaluado. No es fácil para los académicos escribir afirmaciones reflexivas sobre su enseñanza, entonces, deben ser capacitados para hacerlo. El portafolio académico es mejor que solamente, la evaluación de final de semestre que hacen los alumnos de los profesores. Estas últimas evaluaciones dan solamente una parte del panorama: el profesor fue ¿claro?, ¿organizado?, ¿amable?, etc. Sin embargo, estas evaluaciones no dicen nada sobre lo que el académico debe estar enseñando, es decir las competencias. El portafolio académico da evidencia de que el profesor está diseñando un currículo basado en las competencias.

[16] Seldin Peter. (1997) The teaching Portafolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions. Anker Publishing Co., Inc Bolton, MA. . Second edition.. Pág 2.

Los propósitos del portafolio académico según Matthew Kaplan[17] son:

- Auto reflexión y mejoramiento. Ensamblar un portafolio involucra reflexión. La mayoría de los portafolios incluyen una declaración reflexiva que puede cubrir temas tal como el enfoque del académico a la enseñanza y el aprendizaje, sus supuestos sobre los roles de los alumnos y profesores y las metas que el profesor espera que los alumnos logren.[18] Adicionalmente, el académico necesita recolectar documentos que apoyen su afirmación reflexiva, lo que es un proceso que también involucra reflexión (seleccionar algunos ítems sobre otros, revisar el trabajo pasado, etc.). Como resultado el portafolio es idóneo para ayudar al académico a examinar sus metas para la enseñanza y el aprendizaje del alumno y comparar estas metas a la realidad de su acción.
- Toma de decisión. Logros en enseñanza están llegando a ser uno de los factores más importantes en las decisiones administrativas, tal como la permanencia, promoción, nuevo nombramiento e incrementos de méritos. El portafolio permite a la facultad y los departamentos asegurar que el trabajo del profesor en su enseñanza es juzgado usando múltiples formas de evaluación, visto por varias personas. El portafolio da al académico un sentido de control sobre el proceso de evaluación y fomenta la discusión sobre lo que constituye una buena enseñanza en un departamento o facultad.

Los alumnos(as) de postgrado que postulan a un puesto académico comunmente usan los portafolios como prueba de experiencia docente. Mientras más temprano en su carrera docente empiezan los alumnos de post grado a pensar sobre sus portafolios, mayor oportunidades tienen para recuperar los documentos que ellos encuentran más representativos de sus logros.

Según Edgerton, Hutchings, & Quinlan,[19] las ventajas de los portafolios académicos son 1) Capturar la complejidad de la enseñanza, 2) poner la responsabilidad de la evaluación en manos de los académicos, 3) animar el mejoramiento y la reflexión, y 4) fomentar una cultura de la enseñanza.

---

17 Kaplan Matthew. (1998) The Teaching Portfolio. CRLT Occasional Paper N° 11. The University of Michigan.

18 Chism, N. V. (1998) Developing a philosophy of teaching statement. Essays on Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy. 9 (3)

19 Edgerton R., Hutchings P., & QuinlanK. (1991) The teaching portfolio: Capturing the scholarship of teaching. Washington, DC: American Association for Higher Education.

7.3. EL PORTAFOLIO DE ASIGNATURA

Una alternativa al portafolio académico son los los portafolios de asignaturas. Estos documentos se enfocan en una asignatura específica con un especial énfasis en el aprendizaje del alumno(a). Entonces el portafolio de asignatura es análogo a un proyecto de erudición. Incluye secciones sobre metas (los resultados del aprendizaje esperados del alumno), métodos (enfoques de enseñanza usados para lograr los resultados), y resultados (evidencia del aprendizaje del alumno) para una asignatura específica. "Abarcando y conectando los tres elementos – planificación, implementación y resultados – el portafolio de asignatura tiene la ventaja distintiva de representar la integridad intelectual de la enseñanza[20]. Los portafolios de asignaturas ofrecen ventajas para la persona que lo desarrolla como también para el plan de estudio. Para el académico el desarrollo de este portafolio tiene ventajas similares a los de ensamblar un portafolio académico (por ejemplo la auto reflexión es una oportunidad de comparar las intenciones con los resultados), pero con una perspicacia más profunda del impacto de la enseñanza sobre los alumnos. Para los departamentos los portafolios de asignaturas pueden proveer continuidad y revelar las brechas en el plan de estudio.

Para que todos los profesores adopten las nuevas metodologías educativas, hay tres factores importantes en la motivación[21].

- *Motivación intrínseca* que es una motivación interna, una creencia, amo lo que hago.
- *Motivación extrínseca* que viene de afuera. El conocimiento social de las recompensas, la percepción de lo que es valorado y recompensado. Es lo que yo pienso que tu quieres y no lo que quiero. Esto puede ser verdadero o no, y es un gran motivador: te vamos a recompensar si tú enseñas mejor o si enseñas las competencias. La percepción no es necesariamente la verdad.
- *Auto eficacia*: Cada cual hace lo que sabe para tener éxito. Sin capacitación y desarrollo el académico no hará algo en lo cual no se siente competente. Ya sea el portafolio académico, las rúbricas, competencias, etc. Si no hay capacitación no lo harán, y no es cuestión de más dinero. La pregunta es ¿Quién les enseñará,

[20] Cerbin W. (1993) Inventing a new genre: The course portfolio at the University of Wisconsin-La Crosse. In P. Hutchings (Ed), Making teaching community property: A menu for peer collaboration and peer review (pp 49-56). Washington, DC: American Association for Higher Education.

[21] En conversación con Deborah Dezure

sin castigarlos? ¿Quién ya está preparado? El profesor que ama la nutrición y también ama enseñar nutrición. ¿Qué recompensas se va a ofrecer? Un punto importante es tener en cuenta que un taller de introducción no es suficiente, porque los académicos necesitan ayuda en el proceso.

Los académicos en la mitad de su carrera constituyen el más grande componente de la fuerza laboral académica. En un estudio hecho en la Universidad de Michigan State [22] se investigó la experiencia y necesidades de apoyo, motivación y evaluación de estos académicos; concluyendo que los académicos a la mitad de su carrera pueden compartir atributos comunes (por ejemplo su estatus de profesores veteranos, madurez) y que experimentan algunos desafíos similares (por ejemplo ponerse al día con los cambios en sus áreas de especialización, expectativas de liderazgo). Sin embargo, la naturaleza de la mitad de la carrera es enormemente influenciada por el ambiente institucional en el cual se trabaja. Las instituciones de educación superior deben mirar en contexto a sus académicos que están a la mitad de su carrera, para entenderlos plenamente y atender eficazmente sus necesidades de desarrollo profesional. Preguntar a los académicos a la mitad de su carrera y a los directores de departamento lo que experimentan y qué apoyo necesitan podría ser "la practica más prometedora" de todas. Un estudio cuidadoso y un diálogo institucional informado sobre los académicos a la mitad de su carrera son esenciales para dar a este segmento importante de los académicos la atención y el apoyo que se merecen.

7.4. EL PORTAFOLIO DEL ALUMNO:[23]

Un portafolio es una colección resumida del trabajo del alumno o alumna que exhibe los esfuerzos, progresos y logros del estudiante en una o más áreas. Es una parte crucial del internado o del proceso de selección laboral. Un portafolio debe demostrar autoconciencia, comprensión del área, creatividad, competencia técnica y una abundancia de ideas. Además debe expresar la filosofía del alumno(a). Es un método de seguimiento de los logros del estudiante, es una herramienta de marketing y dependiendo de la calidad de las experiencias y documentación, algunos programas de práctica supervisada podrían otorgar créditos.

---

[22] Baldwin, R., DeZure, D. Shaw, L. & Moretto, K. (September/October 2008). Mapping the Terrain of Mid-Career Faculty at a Research University: Implications for Faculty and Academic Leaders. CHANGE, 40 (5). pp. 46-55.

[23] Horacek Tanya. (2007-2008) Nutrition Program. Didactic Program in Dietetics (DPD). Syracuse University. Student Handbook

A través del portafolio el estudiante intenta expresar sus habilidades/atributos de desarrollo y competencia en autoconocimiento, autoevaluación y aprendizaje continuo, responsabilidad, motivación, con afán en el trabajo, habilidades de comunicación escrita y oral, inteligencia emocional, habilidades de liderazgo, trabajo autónomo o en equipo, responsabilidad cívica, competencia para relacionarse con diferentes culturas, habilidades en investigación, responsabilidad profesional y ética.

El propósito de un documento de reflexión como parte del portafolio es demostrar los conocimientos y habilidades en área de alimentación y nutrición. Las seis metas de aprendizaje con sus objetivos de aprendizaje correspondientes proveen la estructura para que el estudiante reflexione sobre su aprendizaje. No es necesario que el alumno considere todas las asignaturas y tareas y además pueda tener otros ejemplos para demostrar su competencia. En un momento dado el estudiante podría querer compartir una o más de sus reflexiones con empleadores futuros. Es recomendable que el alumno(a) escriba su reflexión con consideración y honestidad.

Las seis metas al momento de graduarse los alumnos(as) serán capaces de:

- Interpretar y aplicar conceptos de nutrición para evaluar y mejorar la salud nutricional de las comunidades. (Nutrición comunitaria).
- Interpretar y aplicar conceptos de nutrición para evaluar y mejorar la salud nutricional de individuos con patologías médicas. (Terapia nutricional).
- Identificar y aplicar principios de alimentación a sistemas alimentarios y nutricionales (Alimentación).
- Demostrar una variedad de estrategias comunicacionales: la educación nutricional y alimentaria enfatizando la tecnología informática (Educación/Comunicación).
- Aplicar principios de gestión para evaluar recursos humanos, físicos y fiscales en las organizaciones (Gestión).
- Integrar conocimientos y habilidades en alimentación y nutrición con temas profesionales afectando el campo de la nutrición y/o dietética. (Temas profesionales). [24]

[24] Framingham FN Assessment. 10.18.077. .(2008) Food and Nutrition Student Portfolio Reflection Paper

VIII. RECURSOS TECNOLÓGICOS

Las universidades en Estados Unidos se caracterizan por incluir en mayor proporción, dentro de la metodología por competencias, el uso de recursos tecnológicos, utilizando plataformas de enseñanza-aprendizaje como Blackboard o Angel. Todas tenían unidades especializadas para asesorar a los profesores en el uso de estas metodologías, como por ejemplo la Universidad de Iowa State cuenta con el Center for Excellence in Learning and Teaching[25]; la Universidad de Guelph tiene Teaching Support Service [26] que se encarga de dar soporte técnico en clases, desarrollo educacional; Learning Technology and Courseware Innovation o en Michigan State University (MSU) con su Teaching Assistant Program[27] . En Framingham State College es obligatorio que los estudiantes adquieran un computador portátil, el que se les ofrece a menor precio que el mercado. Asimismo el college dispone de servicio técnico de mantención de los equipos para los alumnos(as) y profesores.

En las plataformas de enseñanza se está implementando el sistema de portafolio electrónico (e-portafolio), en donde los alumnos(as) aprenden a construirlo desde primer año. Los portafolios electrónicos están cada vez más desarrollados y utilizados en la educación superior de los Estados Unidos y Canadá. Aunque el concepto de un portafolio no es nuevo, un portafolio electrónico es una colección de información electrónica para el desarrollo o la demostración de competencias en un campo de estudio. Esto puede incluir objetos (documentos, presentaciones, audio y / o clips de vídeo, gráficos, etc.) y las reflexiones.

IX. METODOS Y TÉCNICAS DOCENTES

La metodología usada en clases es activa y participativa. Los métodos de aprendizaje los determina el profesor, depende del tema de estudio los cuales pueden ser: clase expositiva, estudio de casos, trabajo de grupo, discusión grupal, presentaciones de los alumnos, resolución de problemas y prácticas de aplicación.

---

25 Iowa University State. Center for Excellence in Learning and Teaching http://www.celt.iastate.edu

26 Guelph University. Teaching Support Service. http://www.tss.uoguelph.ca/index.cfm

27 Michigan State University. Teaching Assistant Program http://tap.msu.edu/

Se usa plataforma para comunicarse con los estudiantes, entregar los power point de las clases en PDF, email, algunos apuntes o artículos de lectura, foros, etc. Algunos cursos se dictan a distancia o en línea y/o semipresenciales.

El syllabus del curso contempla el rol y responsabilidad del profesor, y de los alumnos(as), metas del curso, objetivos, normas de trabajo, principios éticos y de plagiarismo por los cuales se debe regir, la escala de calificación y sus respectivos descriptores, además expresa claramente las competencias de las asociaciones de Dietistas que cubre la asignatura, textos de estudio (1 base obligatorio), bibliografía disponible en biblioteca o en plataforma, cronograma de temas a tratar con las actividades específicas, junto al capítulo del libro a estudiar, las rúbricas de los trabajos que deban desarrollar los alumnos durante el desarrollo del curso.

Evaluación: Se realiza a través de test, presentación de los estudiantes, trabajo de proyecto de curso, participación de los alumnos(as) en clases, coevaluación y examen final. Se aplican evaluaciones parciales las que tienen diferente valoración, siendo el examen final el de mayor ponderación (50%). También usan el sistema de evaluación a través de rúbrica para las actividades que involucran procedimientos como presentación en power point, desarrollo de casos, estructura de un informe, portafolio, etc. Además en algunos cursos se les da la posibilidad a los alumnos(as) de realizar trabajos extras que les dan puntaje adicional a la nota final. En algunas universidades estos puntajes extras, se publican en un ranking de los mejores estudiantes de la carrera, esto les da beneficios a nivel universitario como mayores opciones a cursos, becas, diferentes procesos de selección.

En el bachelor, los cursos son principalmente teóricos, se utilizan todos los métodos de aprendizaje centrado en el alumno, con énfasis en el compromiso que éste hace en su aprendizaje. Desde el inicio el estudiante sabe los conocimientos, las habilidades, destrezas, actitudes que debe adquirir durante la formación profesional; es decir las competencias profesionales. En ambos países el estudio de la nutrición y en especial la formación del Dietista Registrado son muy competitivos, y esto hace que el alumno se motive y se comprometa con su aprendizaje. En algunos cursos tienen actividades prácticas, que se realizan una vez que el alumno(a) ha adquirido los conocimientos teóricos necesarios para ésta.

Los laboratorios de la especialidad en nutrición de las universidades visitadas tenían uno o más laboratorios para el trabajo en las asignaturas disciplinarias básicas,

diseñados por estaciones de trabajo, donde se realizan actividades prácticas en grupos, un laboratorio que simula una unidad central de producción de un servicio de alimentación, implementado con maquinarias y equipos para producir 40 a 100 almuerzos y cenas, sala de presentación para las preparaciones realizadas por los alumnos, sala de clases con mesón de demostración para preparaciones culinarias, ella con un espejo sobre el mesón, de modo que los alumnos observen las operaciones de la técnica culinaria. Todas ellas implementadas con medios tecnológicos.

Las metodologías de aprendizaje aplicadas en el laboratorio son activas con participación permanente del alumno, quien desarrolla actividades demostradas por el docente y un instructor. El alumno a través de la investigación y experimentación comprueba diferentes características específicas de las preparaciones.

X. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Para la evaluación del aprendizaje se utilizan los métodos tradicionales conocidos por la mayoría de los educadores de la dietética incluyen exámenes, tal como los exámenes de registro del dietista registrado, así como las pruebas, manuscritos, informes, proyectos, presentaciones (en vivo y grabadas), demostraciones, completación de cuadros, el estudio de casos, las simulaciones y experiencias en terreno. Otras formas de evaluación pueden ser igualmente útiles, cuando están aplicados a situaciones apropiadas, tal como en la culminación de los cursos, las encuestas, entrevistas a la salida del programa y auditorías. Las experiencias de culminación de los cursos, descritas en esta etapa, son particularmente valiosas para la valoración porque su propósito es, en parte, proporcionar la oportunidad de usarlas en cualquier cantidad de métodos de valoración múltiples o de superposición.

En el Cuadro 2 se hace una lista de las formas de evaluación formativa y sumativa específicas que pueden ser aplicados para evaluar los programas y los resultados del aprendizaje y los estudiantes.[18]

Cuadro 2
Formas para Valorar los Programas y los Resultados de Aprendizaje de los estudiantes

Formas de Evaluación	Aplicación a las Metas de los Programas		Aplicación a los Resultados del Aprendizaje de los Alumnos	
	Formativo	Acumulativo	Formativo	Acumulativo
Auditorías	X	X		
Experiencias de culminación de los cursos (capstone)		X		X
Estudio de casos			X	X
Estadística descriptiva		X		
Exámenes, pruebas			X	X
Entrevistas a la salida del programa		X		
Experiencias en terreno		X		
Actividades grupales			X	X
Exámenes nacionales RD*	X	X		X
Presentaciones orales			X	X
Manuscritos, informes, proyectos, completación de cuadros			X	X
Portafolios		X	X	X
Simulaciones			X	X
Encuestas	X	X		
Videocasetes			X	X

*****RD se refieren al dietista registrado

La facilidad de aplicar cualquiera de estas formas de evaluación depende en cuán bien se han preparado los educadores.

De acuerdo al Cuadro 2 las formas más adecuados para evaluar resultados exigen que los alumnos o graduados tengan “conocimientos sobre…” pueden incluir certámenes y pruebas, manuscritos, informes y proyectos; actividades en grupo; presentaciones orales; estudio de casos; videocasetes; o experiencias en terreno. Los resultados exigen que los estudiantes o graduados tengan que “demostrar la capacidad de…” podrían ser valorados incluyendo también a las experiencias de culminación de los cursos, las simulaciones y los portafolios.

El Análisis de Rasgos Primarios (ARP) es una técnica para valorar el desempeño de los alumnos en la medición de resultados, tal como los Enunciados de Competencia

y/o los Fundamentos de Conocimientos y Requisitos de Habilidades de la Comisión de Acreditación para la Educación de la Dietética (CADE). En el ARP, los educadores construyen criterios específicos y medibles o “rasgos” y escalas para direccionar el logro de los resultados. Una escala ARP que incorpora muchos de los métodos de evaluación identificados en el Cuadro 2, posee ciertas ventajas inherentes. Primero, provee a los educadores de la dietética un medio para cuantificar la amplitud del dominio del requisito de competencia o fundamento. Segundo, una escala ARP puede ayudar al estudiante a lograr el requisito de competencia o fundamento porque explica en detalle los resultados que se supone que el alumno logrará. Un ARP da a los alumnos(as) una comprensión clara que deben dominar el requisito de competencia o fundamento comunicándoles directamente los resultados deseados; por ejemplo haciendo una lista en el plan de estudios o en un manual para estudiantes. Tercero, el uso de escalas ARP como un medio de comunicar a los alumnos los logros esperados beneficia a los educadores de la dietética. Pueden ahorrar un valioso tiempo de instrucción porque un ARP diriga los alumnos inmediatamente a lo importante y esperado. Hay dos enfoques para el uso de las escalas ARP: Escala de verbos (participar, conducir, supervisar), y las medidas de resultados (capacidad de comunicar eficazmente).

XI. CONCLUSIONES

Existen diferencias estructurales notables entre las universidades chilenas y las canadienses y norteamericanas en cuanto a sistema de cursos, los cuales están diseñados para cumplir determinados conocimientos y competencias. Las metodologías educativas están centradas en el estudiante, enfatizan el pensamiento crítico, la reflexión y el compromiso por su propio aprendizaje. El perfil del estudiante de nutrición en USA y Canadá es distinto al chileno, desde el inicio en la Universidad está al tanto de los conocimientos, las habilidades, destrezas, y actitudes que debe adquirir durante la formación profesional para obtener las competencias profesionales. En nuestras universidades no tienen claro para qué le van a servir los contenidos que está aprendiendo. En Chile no existe examen nacional de certificación sin el cual los Dietistas no pueden ejercer la profesión. La duración de la carrera en Chile es cinco años igual a Canadá y los Estados Unidos, sin embargo obtienen el grado de bachelor/licenciado a los cuatro años, siendo el internado un quinto año y en Chile es parte del título profesional con menos semanas de práctica.

Los desafíos son enormes para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza superior en las escuelas de Nutrición y Dietética. La vara es alta, pero también en Canadá y en los Estados Unidos han tenido logros y dificultades en el camino hacia una educación basada en competencias. Ello plantea un interesante desafío para emprender el largo recorrido hacia una educación de excelencia para el futuro de la educación en Nutrición en Chile.

Anexo 1

Funciones de la Asociación de Dietistas de Canadá y de Estados Unidos

DA NORMAS DE LA PROFESIÓN: cómo el código de ética, código de deontología, normas de formación, prestación de servicios al cliente, conjunto único de conocimientos, aplicación competente de conocimientos, mantención de las competencias y responsabilidad profesional.

ESTABLECE LAS COMPETENCIAS: Los dietistas de Canadá definen las competencias como la interacción e integración de conocimientos, del pensamiento crítico, del juicio, de actitudes, de aptitudes, de valores y de creencias. La competencia incluye también la capacidad de integrar el aprendizaje y aplicarlo a nuevas situaciones. La asociación ha definido seis competencias necesarias para la aplicación profesional de la dietética, esta son*:*

- *La práctica profesional*: El dietista ejerce según las normas profesionales, legales y éticas y evalúa la práctica de acuerdo con estas normas. El profesionalismo entra en todos los aspectos de la práctica de la dietética.
- *La evaluación de datos*: Toma decisión fundada en la identificación, la recolección y el análisis crítico de los datos en todos los aspectos de la práctica de la dietética.
- *La planificación*: Formulación de metas y objetivos, elección de las intervenciones, como también la elaboración y la validación del plan con vista a responder a las necesidades identificadas en todos los aspectos de la práctica de la dietética.
- *La aplicación*: Puesta en marcha, ejecución, supervisión y modificación del plan en todos los aspectos de la práctica de la dietética.
- *La evaluación del plan*: Evaluación crítica de la gestión y los resultados que demuestra los efectos del plan aplicado en todos los aspectos de la práctica de la dietética.
- *La comunicación*: El dietista reconoce que buenas capacidades de comunicación son parte integrante de la prestación de servicios nutricionales de calidad en todos los aspectos de la práctica de la dietética.

CERTIFICA LA PROFESIÓN: Los dietistas deben estar inscritos en un organismo regulatorio (Asociación de dietistas) provincial/estatal para ejercer la profesión. Estos organismos regulatorios de la profesión velan por la seguridad del público y tienen el derecho legal de inscribir solamente los dietistas que están calificados. El rol de estos organismos es asegurar la competencia de sus miembros a través de la formación continua obligatoria, proteger al público de prácticas dietéticas peligrosas o no éticas, controlar la utilización de los títulos reservados y de sus iníciales (ejemplo: Dietista Registrado, RD), supervisar el ejercicio de sus miembros después de quejas y aplicar las medidas disciplinarias.

Para ser dietistas registrados tanto en Canadá como en Estados Unidos se requiere haber aprobado el Bachelor en Nutrición, un programa de internado en dietética acreditado, el examen Nacional de Dietista Registrado y tener acumulado 75 horas de capacitación profesional aprobada por la asociación en un período de 5 años, al término del cual se renueva la certificación del profesional.

ACREDITA LAS CARRERAS QUE IMPARTEN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN NUTRICIÓN Y DIETÉTICA. La acreditación de los programas universitarios es una extensión de las

pautas educativas, las cuales han sido desarrolladas por las DC y ADA. Las pautas proveen un marco para el desarrollo y la evaluación del currículum de pregrado. La responsabilidad del desarrollo del currículum recae sobre la universidad, la que tiene libertad y flexibilidad de planificar un programa que sea compatible con su filosofía y estructura organizacional. El establecer las pautas mínimas para la educación profesional radica en la asociación profesional.

La acreditación es un aspecto de la evaluación de un programa educativo, más que un proceso disciplinario inflexible. El procedimiento incluye los componentes de evaluación, los cuales son obtenidos por la autoevaluación, revisión de los pares y la conformidad con las pautas. Los académicos tienen la responsabilidad de demostrar cómo el programa logra las pautas educativas. El equipo de acreditación evalúa los documentos de los académicos desde la perspectiva de no involucramiento en el programa. Los miembros del equipo de acreditación son seleccionados en base a su liderazgo en la educación y practica de la dietética. Ellos participan activamente con los académicos en todos los aspectos del ejercicio de consultoría, en la revisión del autoestudio, la visita in situ y el informe de acreditación. La acreditación de programas universitarios de dietética es un proceso que provee apoyo a los programas e iniciativas de desarrollo, esta puede ayudar a las universidades a direccionar temas educativos que afectarán la práctica futura de los dietistas. El proceso de acreditación provee una oportunidad a los dietistas de consultar con educadores y de compartir preocupaciones relacionadas con la práctica profesional de la dietética.

La acreditación universitaria es vista por DC/ADA como una medida de proveer la seguridad de que la experiencia académica recibida en el programa universitario cumple con los estándares nacionales establecidos por las asociaciones. Los criterios y pautas, sin embargo, son diseñados para estimular la creatividad y la iniciativa para desarrollar nuevas propuestas a la educación de la dietética. (CDA, 2003)[28].

La comisión sobre la acreditación de la educación en dietética (CADE) de la ADA tiene como expectativa que la educación en dietética sea un proceso dinámico y complejo, traduciendo lo teórico y lo ideal en aplicación y práctica. Así los programas deberían reflejar las necesidades de los alumnos y prepararlos para la vida profesional actual y el aprendizaje contínuo, proveyendo oportunidades, incluyendo experiencias reales para que los estudiantes adquieran el conocimiento, habilidades, y competencias necesarias a un nivel profesional. Se verifica si el graduado es competente a través del proceso de certificación. [29]

Niveles de acreditación por la asociación de dietista de Canadá.

Esta tiene 3 niveles de acreditación

- Acreditación tentativa: Nuevo programa, reevaluado antes que el primer grupo de estudiantes termine.
- Acreditación provisoria: Programa que no alcanza todos los estándares de acreditación de DC o de su política. Las deficiencias deben ser corregidas en 2 años.

---

[28] CDA. (2003) Dietitians of Canada Accreditation Manual for Baccalaureate Programs in Dietetic Education.

[29] American Dietetic Association. (2002) Accreditation Handbook CADE p. 5

- Acreditación Completa: Programa de acuerdo con los estándares de acreditación de DC y con la política de DC 7 años.

Se evalúa el bachelor en nutrición y el internado por separado. Sin embargo, la visita de ambas comisiones la hacen en forma simultánea. Los aspectos evaluados para la acreditación del internado por la DC son: lugares de práctica, experiencia profesional de los responsables de práctica, supervisión profesional a los estudiantes, preparación y orientación en la universidad y en medio de práctica, actividades realizadas en : servicios de alimentación, nutrición clínica, nutrición comunitaria, investigación, comunicación y ética profesional.

Requisitos para la Elegibilidad para la Acreditación de Programas de Educación en Dietética a Nivel de Pregrado.

Todos los programas que postulan para la acreditación a la "CADE" deben cumplir con ciertos requisitos básicos incluyendo el patrocinio de un organismo responsable del programa. El programa debe entregar documentación mostrando el cumplimiento de los criterios de elegibilidad antes de entregar la postulación de la autoevaluación para la acreditación.

Existen tres programas didácticos en Dietética aprobados por la ADA, los cuales tienen diferencias respecto al inicio del internado.[30]

1. Programas didácticos en dietética (DPD)
    - Estos proporcionan cursos que permiten a los estudiantes cumplir con los requisitos de conocimientos fundamentales para dietistas
    - Pueden hacerse al nivel de pregrado o de postgrado
    - Hay 225 programas de DPD acreditados en los Estados Unidos, todos se encuentran en *colleges* y universidades acreditados regionalmente

2. Programas de internado en dietética (DI)
    - Estos están abiertos solamente a gente que tienen un pregrado y con la verificación de haber terminado un DPD
    - Estos proporcionan experiencias de internado que permiten a los internos lograr las competencias exigidas para ingresar a la profesión
    - Debe proveer al menos 900 horas de experiencias de práctica supervisada, identificar al menos un área de énfasis, culminando en al menos un grado de Bachelor. Experiencias de práctica supervisada internacionales no deben exceder del 25% del total de horas.
    - Las experiencias de práctica supervisada se deben completar dentro de un período de dos años pudiendo hacerse a tiempo completo o tiempo parcial.
    - Hay 247 programas de DI acreditados en los Estados Unidos

30 Kay Stearns Bruening, Ph.D., RD (Junio 2008) Dietitian Education in the United States—an Overview.

- Los DI pueden encontrarse en un *college*/universidad, hospital, servicio de salud, u otro organismo de atención de salud

3. Programas coordinados en dietética (CP)
    - Estos programas combinan con los cursos y el internado en un programa que otorga un grado
    - Pueden ser pregrado o posgrado
    - Debe proveer al menos 900 horas de experiencias de práctica supervisada, identificar al menos un área de énfasis, culminando en al menos un grado de Bachelor. Experiencias de práctica supervisada internacionales no deben exceder del 25% del total de horas.
    - Hay 55 programas CP en los Estados Unidos, todos se encuentran en *colleges* o universidades

Estándares de Acreditación de Programas de Educación en Dietética a nivel básico para Ingresar a la Profesión (Entry-Level)

La CADE acredita programas evaluando el cumplimiento con los estándares de acreditación para programas de nivel básico para ingresar a la profesión en dietética. Cada uno de los tres estándares consiste en un principio filosófico, declaraciones, describiendo las expectativas de CADE y ejemplos de pruebas que pueden ser usadas para documentar cuán bien el programa cumple el estándar.

Estándar 1: Planificación de programa y Evaluación de Resultados

Principio: Premisas filosóficas son subyacentes al establecimiento y la naturaleza de cualquier programa planificado. Esta base filosófica está formalizada en la misión y determina las metas a las cuales es dirigido el programa. La identificación, articulación y examinación continua de la misión y las metas de un programa educacional permiten su desarrollo y progreso de manera eficaz y planificada. La evaluación interna y externa sistemática y continua de los resultados relevantes provee una necesaria retroalimentación para asegurar que las metas del programa siguen apropiadas y que estas se logran.

Declaración: El programa de educación en dietética ha definido claramente una misión, metas, resultados de programas, medidas de evaluación e implementa un proceso continuo y sistemático para evaluar los resultados, evaluar el logro de las metas y mejorar la efectividad del programa.

Estándar 2: Currículo y resultados del aprendizaje del alumno

Principio: Un programa de educación en dietética a nivel básico se basa en conocimientos, habilidades y competencias necesarias para proveer servicios dietéticos. El currículo construye secuencialmente los conocimientos, habilidades y competencias para cada estudiante. Los graduados deben demostrar la capacidad de comunicar, colaborar, trabajar en equipo para resolver problemas y aplicar habilidades de pensamiento crítico. El currículo variará con el ambiente del programa, el tipo de programa, la misión, las metas, los resultados medibles del programa y las necesidades del alumno.

Declaración: El programa de educación en dietética tiene un curriculo planificado que provee el logro de los resultados del aprendizaje del alumno y la competencia esperada del graduado.

Estándar 3: Gestión del programa

Principio: Un programa educacional requiere una sólida gestión de todos los componentes, incluyendo los recursos necesarios para que ocurra una educación efectiva. Los recursos incluyen administradores suficientes y competentes de programa, académicos y/o tutores, personal de apoyo, y servicios adecuados para proveer la educación planificada de los estudiantes. Se incorpora en todos los aspectos del programa un trato justo, equitativo y considerado tanto para los futuros alumnos como los matriculados en el programa educacional.

Declaración: La gestión de un programa de educación en dietética y la disponibilidad de los recursos de este son evidentes en procesos y procedimientos definidos y demuestran la responsabilidad con los estudiantes y el público.[31]

Las universidades tienen establecido el listado de competencias, declaradas en cada curso, y método o actividad con el cual se logran. Cada curso debe responder a algunas competencias de la DC/ADA. Los estándares de conocimientos de la DC contienen los objetivos educacionales para el pregrado diseñados en base a la taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico.

[31] American Dietetic Association.(2002) Accreditation Handbook CADE p 18 – 24

CAPÍTULO VII Certificación Profesional en América Latina. Un Nuevo Desafío para la Educación Basada en Competencias.

CERTIFICACION DE TÍTULOS DE PREGRADO Y HABILITACION PROFESIONAL EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE

Sylvie Didou Aupetit [1]
Oscar Espinoza Díaz [2]
Luis Eduardo González Fiegehen [3]
Altagracia López Ferreiras[4]
Carmen Quintana de Horak[5]
Ernesto Villanueva[6]
Xiomara Zarur Miranda[7]

I. INTRODUCCIÓN

El propósito del presente capítulo es revisar la situación que se da en América Latina en relación a la certificación de títulos habilitantes para el desempeño profesional en el contexto de las nuevas tendencias del diseño curricular basado en competencias. El tema de las competencias se vincula estrechamente a la definición de perfiles profesionales y, consecuentemente, al desempeño profesional de los egresados de la educación superior, incluyendo la posibilidad de reconocimiento para la continuación de estudios o para el ejercicio transfronterizo de las profesiones.

[1] Investigadora del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, del Instituto Politécnico Nacional de México. Titular de la Cátedra UNESCO sobre Aseguramiento de Calidad y Proveedores Emergentes de Educación Superior en América Latina. Autora del caso de México

[2] Investigador del Proyecto Anillo de la Universidad Diego Portales e Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Autor de la introducción y del caso de Chile.

[3] Director del Área de Políticas y Gestión Universitaria del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) e Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Autor de la Introducción y del caso de Chile.

[4] Directora del Centro de Innovación en Educación Superior (CINNES) del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), República Dominicana. Autora del caso de República Dominicana.

[5] Ex Presidenta de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de la República del Paraguay Autora del caso de Paraguay.

[6] Presidente de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina (CONEAU). Autor del caso de Argentino en colaboración con Claudia Bogosianna.

[7] Coordinadora Académica y de Investigaciones de la Asociación Colombiana de Universidades -ASCUN-. Consultora IESALC/UNESCO. Autora del caso de Colombia.

En esta materia, en el ámbito internacional destaca el trabajo de algunas asociaciones de profesionales, tales como la Sociedad Neozelandesa de Contadores que ha entregado pautas para la práctica y la capacitación aprobadas[8]; y el Instituto Australiano de Ingenieros que ha elaborado normas para el ejercicio profesional. Estas normas proporcionan una base para aceptar la postulación de membresía, el diseño de programas de pre y postgrado, la definición de competencias para la industria y la articulación entre los ingenieros y técnicos relacionados con la ingeniería[9]. La Asociación de Contadores de Hong Kong también se mueve hacia un enfoque basado en las competencias para determinar el acceso a la profesión en diferentes niveles[10]. Por otra parte, algunas profesiones están abordando la cuestión de si la educación profesional continua debería ser voluntaria u obligatoria[11]. Mientras tanto, profesiones como derecho, contabilidad, arquitectura e ingeniería, están adoptando programas de actualización de las competencias de profesionales experimentados.

Una preparación profesional inicial de calidad debería considerar a lo menos tres aspectos: acreditación, certificación y, autorización[12]. La acreditación es una forma de garantizar la calidad de los programas e instituciones; la certificación acredita que un individuo ha cumplido con ciertos niveles de exigencias; y la autorización es el proceso por el cual a los profesionales se les otorga el permiso para ejercer. Las tres varían en forma considerable, de país en país y de profesión en profesión. Sin embargo, cada vez más existe la opinión, especialmente al interior de las organizaciones profesionales, de apoyar la idea de una mayor convergencia hacia las normas y los procedimientos internacionales[13]. Por otra parte, el análisis de las diversas formas de internacionalización de la educación superior puede hacerse considerando los cuatro modelos de la prestación de servicios educativos

8 New Zealand Society of Accountants. Admissions policy: Guidelines for practical experience, mentors and approved training organisations. Wellington: New Zealand Society of Accountants, 1995.

9 IEA. National competency standards for professional engineers (stages 1 and 2). Barton, ACT: The Institute of Engineers of Australia, 1993.

10 Hong Kong Society of Accountants. New professional accreditation system. Hong Kong: Hong Kong Society of Accountants, 1997.

11 Mallea, J. R. Internationalisation of higher education and the professions. In International trade in professional services: Advancing liberalisation through regulatory reform. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1997.

12 Mallea, J. R. Op. Cit., 1997.

13 Lenn, M. P. y Campos, L. (Eds). Globalization of the professions and the quality imperative: Professional accreditation, certification, and licensure. Madison, WI: Magna Publications, 1997.

establecidos por el Acuerdo General de Comercio en Servicios (GATS)[14]. Esto es: educación transfronteriza a distancia, los estudios en el extranjero, los enclaves internacionales, y el intercambio temporal de docentes.

Algunos autores[15] enfatizan la necesidad de formar profesionales altamente calificados que provengan de diversas culturas y que se integren a equipos de trabajo interdisciplinares[16]. Asimismo, se resalta la importancia que tienen las competencias interculturales, lingüísticas, comunicativas, cooperativas y colaborativas para los futuros egresados[17]. En esta misma línea, llama la atención el efecto que están teniendo algunas iniciativas internacionales orientadas a integrar la educación y la capacitación en programas con créditos acumulativos conducentes a la entrega de un diploma o grado. El Registro de Aprendizaje de la Autoridad Nacional de Calificaciones de Nueva Zelandia (NZQA) es un buen ejemplo[18] En Europa, cabe destacar el trabajo que ha venido desarrollando el Instituto Tavistock de Londres para la convalidación de habilidades y competencias que se hayan aprendido como parte de la experiencia laboral y de los programas de capacitación en las empresas. El objetivo de largo plazo dice relación con que cada ciudadano europeo tenga una tarjeta electrónica con sus habilidades personales que confirme las competencias que posea un individuo[19].

Complementariamente, en la formación de profesionales se hace cada vez más presente el fenómeno de la globalización, el que en su concepción, no es algo nuevo en la historia. Las experiencias de los grandes imperios y de organizaciones como la Iglesia Católica son prueba fehaciente de ello. Sin embargo, en la actualidad se da

---

14 Ver, por ejemplo: Knight, J. Trade in higher Education Services The Observatory, on Bordeless Higher Education Report, marzo de 2002, Cuadro 1 página 5; Daniel, J. Unesco, Conference on Globalization and Higher Education Implications for North – South Dialog Oslo, mayo de 2003; Larsen, K., Martin, J. y Morris, R. Trade in educational Services: Trends and Emerging Issues. OECD Working paper may de 2002; Hopper, R. Constructing Knowledge Societies New Challenges for Terciary Education World Bank Report 2002.

15 Mallea, J. Comercio Internacional de servicios educacionales y profesionales: Efectos en la educación superior. En Espinoza, O & González, L.E (Eds.), El impacto de la globalización en la educación superior (pp.87-118). Santiago, Mineduc, 1998.

16 Thurow, L. Head to head: The coming economic battle among Japan, Europe and America. New York: William Morrow, 1992.

17 Reich, R. B. The work on nations: Preparing ourselves for 21rst-century capitalism. New York: Vintage Books, 1992.

18 New Zealand Qualification Authority. New Zealand Qualifications. En http://www.nzqa.govt.nz/qualifications/index.html, 2008

19 Cullen, J. "Professional mobility in the European Union". Presentation at the conference on Trade Agreements, Higher Education and the Globalization of the Professions. Montreal, 9 May, 1997

en dimensiones diferentes y en un espectro más amplio, por cuanto abarca a todo el planeta y afecta a la humanidad en su conjunto y, además, se da en un ámbito más complejo que incluye desde las grandes concepciones políticas y culturales hasta los ambientes más domésticos y cotidianos permeados por los medios de comunicación masiva. Se suma a todo este proceso la diversificación de los canales de comunicación, el surgimiento del texto integral o hipertexto y, sobre todo, la incorporación de la imagen como un elemento relevante.

Junto a ello se ha producido un cambio cultural que está dado por la modernidad, que se presenta como una reacción lógica frente a la tecnologización exagerada y como un resguardo de las condiciones de autonomía de cada ser humano independiente. La globalización está asociada al proceso de modernización generando una nueva concepción del espacio y del tiempo que ha transformado totalmente las relaciones de trabajo, los perfiles profesionales y, por ende, el quehacer académico[20].

II. LOS TRATADOS DE LIBRE COMERCIO Y SUS CONSECUENCIAS PARA EL RÉGIMEN DE CERTIFICACIÓN Y HABILITACIÓN

Los acuerdos de libre comercio en materia de servicios en America Latina se han visto limitados por la carencia de una adecuada certificación de los títulos habilitantes, más allá del reconocimiento formal que entregan las entidades de educación superior a sus egresados. Esta limitación se ha hecho presente en las negociaciones que se ha dado en los convenios de intercambio comercial, debido a la poca claridad que existe para identificar los requerimientos y las calificaciones mínimas que deben tener los egresados para un desempeño profesional adecuado. Más aun, cuando títulos de denominación similar en diferentes países responden a calificaciones que no son comparables. Como consecuencia de ello resulta difícil el reconocimiento de credenciales y/o calificaciones obtenidas en otro país, o las excesivas demandas adicionales que hacen para reconocer los títulos.[21]

---

20 Espinoza, O. y González, L.E. Comercio Internacional de servicios educacionales y profesionales: Efectos en la educación superior. Santiago, Mineduc, 1998.

21 Lemaitre, M. J. y Atria, J. T. Antecedentes para la legibilidad de títulos en países latinoamericanos, Caracas, CINDA-IESALC/UNESCO, 2005.

Desde otra perspectiva, la internacionalización del comercio de servicios se ha visto acelerado por organizaciones multilaterales como la Unión Europea (UE), el Consejo Económico Asia-Pacífico (APEC) y el Acuerdo General de Comercio en Servicios (GATS). A su vez, éstas se han visto acompañadas de un creciente número de acuerdos bilaterales y regionales, en el cual se destacan cada vez más el comercio de servicios en general y el comercio de servicios educacionales y profesionales en particular.[22] Los temas más importantes que surgen en la prosecución de un comercio internacional en servicios profesionales, se pueden agrupar en grandes categorías superpuestas, a saber: reforma reguladora, preparación profesional y práctica profesional.

Desde enero de 1995 la Organización Mundial del Comercio a través del acuerdo denominado "General Agreement of Trade and Services (GATS)"[23] estableció por primera vez un convenio multilateral que abarcó el sector servicios incluyendo la formación de profesionales y el intercambio basado en cuatro criterios independientes: la educación, o proceso formativo; la examinación en que se explicitan las exigencias para certificar los requisitos; la experiencia que garantiza la práctica profesional previa; y la ética. En el caso de la región de América Latina y El Caribe, la educación y la examinación son realizadas por lo general por una misma institución lo que desvirtúa, en cierto modo, el proceso de habilitación profesional. Asimismo, la Organización Mundial de Comercio creó un Grupo de Trabajo de Servicios Profesionales (WPPS)[24] y, posteriormente, la OECD organizó una serie de importantes jornadas de trabajo sobre la liberalización de los servicios profesionales[25].

Un buen ejemplo relacionado con la certificación nacional e internacional de los títulos habilitantes sobre la base de competencias de desempeño profesional, son las establecidas en los tratados de libre comercio en países desarrollados. Uno de los mayores logros se han obtenido con la profesión de contador para la cual se han

---

22 Mallea, J. Comercio Internacional de servicios educacionales y profesionales: Efectos en la educación superior. En Espinoza, O & González, L.E (Eds.), El impacto de la globalización en la educación superior (pp.87-118). Santiago, Mineduc, 1998.

23 Ascher, B. Is quality assurance in education consistent with international trade agreements? In International trade in professional services: Advancing liberalisation through regulatory reform. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1997.

24 Trolliet, C. Recent developments in the WTO on professional services. In International trade in professional services: Advancing liberalisation through regulatory reform. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1997.

25 OECD. International trade in professional services: Advancing liberalisation through regulatory reform. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1997a.

generado requisitos de idoneidad, procedimientos, normas técnicas, y pautas para el reconocimiento[26]. Otras tres profesiones más comprometidas con el comercio de servicios en el extranjero, son Arquitectura, Ingeniería y Derecho.

La profesión de arquitecto fue en gran medida responsable de los servicios profesionales que se incluyeron en las discusiones sostenidas en el Tratado de Libre Comercio entre Canadá y EEUU (1988). Esto originó un anexo que proponía que en las profesiones relacionadas con la arquitectura de ambos países se establecieran normas similares para la acreditación, prácticas, exámenes y ética profesional. Un año después de este tratado se establecieron las normas mutuamente acordadas[27]. Por su parte, el Sindicato Internacional de Arquitectos (Union Architecture International, UAI) elaboró las pautas de la Educación de la Arquitectura[28] y en 1996, generó un convenio sobre normas internacionales para la práctica profesional titulado "Propuestas para el Profesionalismo en la Práctica de la Arquitectura" el cual orientó los procesos de acreditación/registro/autorización y certificación. Con ese fin se elaboraron pautas más detalladas compatibilizando la soberanía nacional y armonizando las normas vigentes con normas internacionales, de modo de "facilitar la transferibilidad de experiencia profesional mediante principios igualitarios y transparentes de equivalencia y reciprocidad"[29].

La ingeniería es otra profesión bastante internacionalizada. La Unión Panamericana de Asociaciones de Ingenieros (UPADI), en 1995 a través de su Comité para la Educación de la Ingeniería propuso que los países facilitaran la movilidad de los ingenieros en base a: normas de capacitación formativa y profesional, y al mutuo reconocimiento de grados. También propuso que en los países que no tenían programas de evaluación y de acreditación, los miembros deberían fomentar su elaboración en conjunto con los diferentes organismos e instituciones académicas

---

26 Mallea, J. Comercio Internacional de servicios educacionales y profesionales: Efectos en la educación superior. En Espinoza, O & González, L.E (Eds.), El impacto de la globalización en la educación superior (pp.87-118). Santiago, Mineduc, 1998.

27 Association of Accrediting Agencies of Canada, AAAC. Trilateral initiatives of Canadian professions, current status: May 1997. Ottawa: Association of Accrediting Agencies of Canada, 1997.

28 OECD. Replies by OECD member countries to the questionnaires for the workshop. Working Document. Third workshop on professional services. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1997b.

29 UAI. Proposed 1997-1999 Professional Practice Program. As approved by the 86th session of the International Union of Architects Council Meeting at Chandigarn, India, 1997, p.1.

vinculadas a la ingeniería. Además, planteó que para el desarrollo profesional continuado debería fundamentarse en sólidos programas de educación continua[30].

El caso de los abogados se puede ejemplificar por el procedimiento adoptado por el Estado de Nueva York en 1974, el cual estipulaba que un miembro colegiado podía ejercer siempre que: (a) estuviera acreditado por una entidad profesional debidamente constituida y que tuviera reglamentaciones y una disciplina eficaz; b) durante a lo menos cinco de los siete años inmediatamente anteriores a su postulación, hubiera sido un miembro acreditado de dicha profesión legal y que hubiera ejercido realmente la práctica del derecho en su país de origen o en otro; (c) poseyera el carácter moral y el requisito de aptitud general para un miembro del colegio de abogados de ese Estado; (d) tuviera a lo menos veintiséis años de edad; (e) deseara ejercer como asesor legal y mantuviera una oficina en el Estado de Nueva York con ese propósito[31]. Sobre la base de esta experiencia la Asociación de Abogados Estadounidenses lo planteó como un modelo viable[32].

En el caso europeo, en 1998, al cumplirse los ochocientos años de la Universidad de París (Francia), los Ministros Representantes de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, suscribieron una declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de educación superior europeo, conocida como la ***Declaración de La Sorbona*** en la cual se optó por promover la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior y, por ende, el reconocimiento de títulos entre países.

En junio de 1999, los Ministros de Educación de veintinueve países firmaban la ***Declaración de Bolonia***[33] donde se estableció el acuerdo de adoptar un sistema de grados académicos de fácil comparación y equivalencia. La ***Declaración de Bolonia*** constituye el hito que establece el marco de acción, para los países de la Unión Europea en el tema de la definición de perfiles, de la formación basada en competencias, de reconocimiento de estudios, que permitan la cooperación entre las

30 Unión Panamericana de Ingeniería, UPADI. III Pan American Seminar "Evaluation and accreditation of engineering studies". In World Federation of Engineering Organizations (WFEO) Committee on Education and Training Journal Ideas. Nº3, January 1996, p.4.

31 Sohn, L. B. Model rule for the licensing of legal consultants. The International Lawyer, 1994, pp. 336-351.

32 OECD. Replies by OECD member countries to the questionnaires for the workshop. Working Document. Third workshop on professional services. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1997b.

33 European Ministers of Education. Joint declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999. En http://www.crue.org/decbolognaingles.htm

instituciones de los estados miembros, particularmente sobre la base de un sistema de movilidad e intercambio de profesores, estudiantes y gestores. Se pretende que este acuerdo esté en plena vigencia el año 2010. Del mismo modo, se consensuó dar seguimiento a este acuerdo mediante una reunión bienal de ministros de educación.

Posteriormente, el Consejo Europeo enfatizó que los recursos humanos son "el principal activo de la Unión" y que la inversión en educación y formación "es un factor clave de la competitividad, el crecimiento sostenible y el empleo de la Unión" y, por ende, una condición previa para el logro de los objetivos económicos, sociales y medioambientales fijados en la *Estrategia de Lisboa*.[34]

Luego, en el año 2001 en la reunión de ministros de educación realizada en Praga se ratifica la idea de adoptar un sistema de titulaciones universitarias comparable y comprensible en toda Europa. En el bienio siguiente en Berlín se acordó, entre otros aspectos: fortalecer la propuesta de los dos ciclos para la educación superior de pre grado, reconocer los estudios, establecer cualificaciones comparables, incorporar el diploma suplementario que explicita las competencias alcanzadas por cada individuo, y promover los estudios en el exterior para fortalecer la identidad, ciudadanía y empleabilidad al interior de la comunidad europea.[35] A lo anterior se suma lo planteado en la reunión de ministros de Bergen el año 2005 que incorpora la participación de las organizaciones empresariales y donde se plantea el requerimiento de elaborar marcos nacionales de cualificaciones, fomentar el desarrollo de habilidades transferibles mirando las necesidades del mercado laboral, y propiciar el aprendizaje flexible hacia la educación superior, incluyendo el reconocimiento de aprendizajes anteriores.[36]

---

34 Consejo Europeo. Conclusiones de la Presidencia. Lisboa 23 y 24 de Marzo de 2000. En http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

35 European Ministers of Education. "Realising the European Higher Education Area". Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. En http://www.uibk.ac.at/fakten/leitung/lehre/bologna/downloads/berlin_communique.pdf

36 Carimán, B. Boletín MECESUP. En http://www.mecesup.cl, 2008

Finalmente, en la reunión de Ministros de Londres en el año 2007 se definieron los tres ciclos de enseñanza en el nivel superior (grado, master y doctorado) que fueran reconocibles y homologables.[37]

En el marco de los acuerdos del Espacio Europeo de Educación Superior se ha avanzado en la certificación de títulos y en el diseño de un sistema de cualificaciones que permite el reconocimiento de las competencias de desempleo profesional. Por ejemplo, en el caso de Inglaterra el sistema de cualificaciones, ya sea implícita o explícitamente, se articula con los distintos tipos de educación de modo que todos los aprendizajes sean valorados, reconocidos y estandarizados por las personas, la sociedad y la economía. Las personas usan el sistema de cualificaciones para tomar decisiones acerca de su formación incluyendo el nivel terciario. Sin duda, este sistema facilita la trayectoria educativa de los individuos dependiendo de los diversos incentivos que se entreguen.[38]

En el caso español se ha desarrollado un "Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional" que está constituido por el conjunto de instrumentos y acciones destinadas a fortalecer la integración de las diversas opciones de formación profesional y para dar cuenta de la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de modo de promover el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo.

Dicho sistema tiene entre sus funciones centrales las de promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, evaluar y acreditar las competencias profesionales. Para el cumplimiento de estas funciones se ha contemplado el trabajo mancomunado con empresas con las administraciones públicas, cámaras de comercio, universidades y otras entidades de formación. Asimismo, se ha establecido un conjunto de acciones e instrumentos entre los cuales se destacan los procedimientos de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las certificaciones profesionales; la información y orientación sobre

37 Antequera, G. Aportaciones del Comunicado de Londres en el Proceso de Bolonia. En Revista Observar 1, 2007, pp.133-140.

38 Behringer, F. y Coles, M. The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning: Towards an Understanding of the Mechanisms that Link Qualifications and Lifelong Learning. OECD Education Working Papers, No. 3, Paris, 2003; OECD. Qualification Systems. Bridges to lifelong learning. OECD: Paris, 2007.

formación profesional y empleo y la evaluación y perfeccionamiento de la calidad del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional[39].

En otra latitud, se destaca el caso de Nueva Zelanda donde se han hecho enormes avances en materia de certificación para todos los niveles del sistema educativo. Para estos efectos, se ha establecido la New Zealand Qualification Authority (NZQA) que tiene las atribuciones para certificar los titulos. Dada esta potestad, la NZQA ha delegado las atribuciones para reconocer los títulos de técnico a la entidad denominada *Institutes of Technology and Polytechnics of New Zealand* ("Institutos Tecnológicos y Politécnicos de Nueva Zelanda", y al *Polytechnic Programmes Committee* ("Comité de Carreras Politécnicas"). De modo similar, la NZQA ha transferido a la *Association of Colleges of Education en Nueva Zelandia* ("Asociación de Institutos de Formación Docente de Nueva Zelanda", *ACENZ*) (www.acenz.ac.nz) y al *Colleges of Education Accreditation Committee* (*CEAC*) la autoridad de aprobar y acreditar carreras cortas en educación, previo al nivel de licenciatura, ofrecidos por los institutos de formación docente.[40]

Para desarrollar su labor, la NZQA cuenta con una estructura de certificaciones, denominado National Qualifications Framework (NQF)[41] que provee información oficial sobre las competencias y sus estándares de desempeño, por una parte, y sobre las habilidades, destrezas y conocimientos asociadas a la educación secundaria, por otra.

Los principios que guían al NQF[42] se basan en tres grandes áreas: estructura, aprendizaje y evaluación, y certificación.

- La estructura del NQF establece los parámetros para el reconocimiento de competencias a nivel nacional. El reconocimiento se lleva a cabo sobre la

---

39 MEPSYD. Formación Profesional. En http://www.mepsyd.es/educacion/formacion-profesional.html, 2008

40 New Zealand National Qualification Authority. The New Zealand National Qualifications Framework. En http://www.nzqa.govt.nz/framework/about.html, 2005

41 El NQF fue diseñado para lograr una gama de objetivos interrelacionados que fueron propuestos por su presidente Neil Waters en un documento titulado *The Vision for the National Qualifications Framework*, July 1996, pp.2-4.

42 Los requerimientos para la certificación pueden ser definidos a partir de un conjunto de estándares o mediante un proveedor de servicios educacionales. Para mayor información ver http://www.nzqa.govt.nz/about/glossary/e-mi/o-r.html#q

base de los requerimientos de los usuarios, de los proveedores y de los intereses del Estado.

- El aprendizaje y la evaluación de resultados se construye sobre la base de unidades de aprendizaje definidas en términos de resultados focalizados en conocimientos y competencias generales y específicas. Estas se orientan a los requerimientos de los aprendices de modo de satisfacer sus demandas de capacitación y educación continua. Para ello se confeccionó un catálogo estandarizado por sectores económicos y disciplinas.
- La certificación, por otra parte, da cuenta de las competencias adquiridas ya sea por la vía de la educación formal o no formal.

El NQF define un marco de certificaciones único que permite reconocer los logros educacionales en un amplio rango de competencias tanto académicas como prácticas. Junto con ello, permite fortalecer la capacitación, incorporando estándares cada vez más exigentes de evaluación y promoviendo la formación centrada en el aprendizaje. Además, contempla una nomenclatura única para las certificaciones que permite la acumulación de créditos y la formación continua de las personas. Para ello, se creó el Registro de Aprendizaje (Record of Learning) que a mediados de la presente década tenía más de un millón de registros.[43]

En otro plano, resulta relevante destacar que a partir de los años 90 a nivel internacional el medio preferido para resolver asuntos de equivalencia y reciprocidad profesional a sido el Acuerdo de Reconocimiento Mutuo (MRA), el cual varía en escala y alcance y se puede celebrar entre entidades profesionales, naciones y agrupaciones regionales. Por ejemplo, en esta materia se pueden citar el Convenio de Washington, que reconoce la equivalencia de los mecanismos de acreditación en ingeniería y que incluye entre los países firmantes a Australia, Canadá, Irlanda, Nueva Zelanda, el Reino Unido y los Estados Unidos[44]. Por otra parte, el Consejo Estadounidense para el Ejercicio de la Ingeniería Internacional (USCIEP) firmó el MRA sobre ingeniería entre Canadá, EE.UU y México bajo el amparo del Tratado de Libre Comercio de América del Norte. De igual manera, existen acuerdos entre las asociaciones profesionales de arquitectos, contadores, agrónomos, odontólogos por citar algunas de ellas. En otra región del orbe, a través del Acuerdo Transtasmanio (TTA) que incluye Nueva Zelanda y Australia se han establecido convenios similares.

[43] New Zealand National Qualification Authority, 2005. Op. Cit.

[44] Adams, J.Q. The globalization of engineering licensure. En Lenn, M.P. y Campos, L. (Eds.). Globalization of the professions and the quality imperative: Professional accreditation, certification, and licensure. Madison, WI.: Magna Publications, 1997.

Del mismo modo, la Asociación de las Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN) que incluye a naciones como Brunei, Indonesia, Malasia, Filipinas, Singapur, Tailandia y Vietnam han avanzado en acuerdos de reconocimiento mutuo laterales o multilaterales.

En el marco de la certificación y el reconocimiento transfronterizo de los títulos profesionales[45] surge la discusión entre dos posiciones contrapuestas. Por una parte, la inclusión de la educación como mercancía y a los estudiantes como 'clientes y/o consumidores y, por otra, como parte del bien público y, consecuentemente, como algo que debía ser financiado y organizado por los gobiernos. Independiente de dichas posiciones es un hecho que la educación es un componente más de los acuerdos comerciales de cooperación y, particularmente, del GATS. Cabe mencionar que bajo estos acuerdos existe el riesgo de que dichos servicios sean considerados como recursos comercializados por instituciones privadas y "consumidos" por los individuos para su propio beneficio personal[46].

En relación con los acuerdos comerciales, un aspecto que no puede ser ignorado dice relación con lo que usualmente contienen los textos de éstos, así como sus implicaciones para la educación. El Tratado de Libre Comercio y el Acuerdo General Sobre el Comercio de Servicios (GATS) de la OMC, no sólo consignan artículos concretos que tienen que ver con la educación sino que éstos requieren, una vez suscritos, cambios sustanciales en el marco legal de los países firmantes

45 El reconocimiento de títulos y la revalidación de estudios cursados en el extranjero se pueden dar a través de distintas vías: a) *Reconocimiento*, que es el acto de certificar los estudios realizados en el extranjero que tienen exigencias similares, aunque no necesariamente correspondan a un titulo otorgado en el país. El reconocimiento solo implica autentificar los estudios realizados y no habilita necesariamente para el ejercicio laboral; *b) Convalidación*, que corresponde al reconocimiento parcial de estudios en el extranjero; y *c) Revalidación*, es la certificación de equivalencia de un titulo profesional obtenido en el extranjero por el respectivo título otorgado por una institución de educación superior del país (González L. E. Los nuevos Proveedores Externos de Educación Superior en Chile Caracas, IESALC-UNESCO 2003; Ayarza H. González L. E. (Editores) Reconocimiento y Convalidación de Estudios Superiores y Títulos profesionales en América Latina y El Caribe. Santiago CINDA 1998)

46 Robertson, S., X. Bonal y R. Dale (2002). "GATS and the education service industry: the politics of scale and global re-territorialization", *Comparative Education Review* 46 (4), pp. 472-97; O. Espinoza (2005). Privatización y comercialización de la educación superior en Chile: Una visión crítica. En *Revista de la Educación Superior (ANUIES)*, Vol. XXXIV, Número 135, Julio-Septiembre, pp. 41-60, Ciudad de México, México; Ginsburg, M., O. Espinoza, S. Popa y M. Terrano (2003). "Privatisation, Domestic Marketisation, and International Commercialisation of Higher Education: Vulnerabilities and Opportunities for Chile and Romania within the Framework of WTO/GATS", *Globalisation, Societies and Education,* 1 (3), 413-445.

(especialmente en el caso de aquellos que poseen sistemas educativos que no han estado sujetos tanto a la lógica de la comercialización como del control privado). Con frecuencia, se establece que las compras gubernamentales -incluyendo las que están vinculadas con el sector educación- deben estar sujetas a licitación internacional. Ello obliga a los países a sustituir su marco legal -pensado desde la educación como una función pública y de Estado-, por otro orientado a dar facilidades a la inversión y a la actividad educativa privada. De ese modo, se vuelve necesario considerar al menos cinco aspectos: a) incluir a la educación como un campo específico de inversión; b) cambiar las disposiciones que regulan el ejercicio privado en la educación; c) modificar las normas o reglamentaciones que de alguna manera limiten la participación de particulares en el establecimiento de servicios educativos y las que impiden el libre paso de servicios educativos a través de las fronteras; d) crear procedimientos efectivos y expeditos para reconocer la formación y el ejercicio profesional de aquellas personas originarias de los países firmantes; y, e) iniciar los trabajos para crear evaluaciones únicas y homogéneas para el ejercicio profesional entre los países que suscriben el acuerdo.[47] Es común constatar que estos tratados comerciales incluyan algún pronunciamiento sobre el debido respeto que el acuerdo guarda a la función pública educativa del Estado pero, por lo general no pasan de ser meras declaraciones de intenciones[48]

Estructura del capítulo y presentación de los casos

En este capítulo se presentan seis casos sobre el estado del arte referidos a la certificación de títulos habilitantes para el desempeño profesional en Argentina, Chile, Colombia, México, Paraguay, y República Dominicana. En cada de uno de estos casos el análisis se ha organizado en función a los siguientes temas: estructura del sistema de educación superior del país, grados y títulos que se otorgan, y,

47 Usualmente, mientras los países en desarrollo que suscriben algún tipo de acuerdo comercial (Llámese TLC, GATS u otro) se ven obligados a dar un vuelco a todo su sistema legal relacionado con la educación, resulta llamativo constatar que los sistemas legales de los países dominantes que participan del acuerdo y que abren sus puertas para que se incorporen nuevos socios del mundo subdesarrollado no sufren cambio alguno (tal es el caso, por ejemplo, de los acuerdos en los que participa Estados Unidos). Así, los acuerdos comerciales tienen la particularidad de ajustar la legalidad y cultura de la educación de los países en desarrollo a aquélla de los países dominantes.

48 O. Espinoza (2005). Privatización y comercialización de la educación superior en Chile: Una visión crítica. En *Revista de la Educación Superior (ANUIES)*, Vol. XXXIV, Número 135, Julio-Septiembre, pp. 41-60, Ciudad de México, México; Ginsburg, M., O. Espinoza, S. Popa y M. Terrano (2003). "Privatisation, Domestic Marketisation, and International Commercialisation of Higher Education: Vulnerabilities and Opportunities for Chile and Romania within the Framework of WTO/GATS", *Globalisation, Societies and Education,* 1 (3), 413-445.

finalmente, conclusiones, implicancias y recomendaciones. Cada uno de los casos fue elaborado por reconocidos especialistas de los respectivos países.

En el caso argentino el sistema de educación superior comprende carreras universitarias y no universitarias entre las cuales una proporción significativa corresponde a la formación de docentes.

Los títulos no universitarios de la educación técnico profesional superior serán validados a partir del año 2009 por el Ministerio de Educación, al igual que los de formación docente. Estos últimos requerirán la inscripción previa en el Instituto Nacional de Formación Docente lo cual implica que la carrera cumpla con las normativas del diseño curricular establecido por el Consejo Federal de Educación.

En el caso de los títulos universitarios los otorgan directamente las universidades, pero para las profesiones reguladas por el Estado (profesiones de riesgo social) se exige la acreditación periódica de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

En Chile, la educación superior tiene tres tipos de instituciones: centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades. Además, la legislación chilena hace la distinción entre grado y título. Los grados académicos (bachiller, licenciado), los postgrados (magíster y doctor) certifican conocimientos. Los títulos (técnico y profesional) habilitan para el desempeño profesional y los postítulos (especializaciones y diplomados) entregan competencias adicionales.

Todos las instituciones de educación superior otorgan títulos habilitantes con excepción del título de abogado que lo otorga la Corte Suprema de Justicia. Los centros de formación técnica otorgan solamente títulos técnicos, los institutos profesionales entregan títulos de técnico y de profesionales en aquellas profesiones que no comprometan el riesgo social y las universidades entregan toda clase de títulos y están facultadas para otorgar grados académicos de pre y y postgrados.

No obstante lo anterior, las carreras de Medicina y Pedagogía requieren estar acreditadas para recibir becas y aportes estatales, por lo cual esta condición es prácticamente obligatoria.

En Colombia la educación superior está compuesta por las universidades, las instituciones universitarias, las instituciones tecnológicas y las instituciones técnico profesionales. Las escuelas normales no forman parte de la educación superior En el país solo se utiliza el término “titulo” y por tanto no se hace la distinción entre titulo y grado.

Todas las instituciones otorgan títulos habilitantes de acuerdo a su categoría. Las carreras profesionales duran entre 8 y 10 semestres (salvo Medicina con 12 a 14 semestres). Los programas de nivel tecnológico duran entre cinco y seis semestres y los de formación técnico profesional entre tres y cuatro semestres. El postgrado está constituido por la especialización, la maestría y el doctorado. Sin embargo, para un conjunto importante de profesiones existen regulaciones por parte del Estado para su ejercicio. Además, numerosas profesiones exigen una licencia que otorga el respectivo Colegio profesional.

En el caso de las profesiones del área de la salud hay una ley en curso que incluye la certificación profesional para poder ejercer. Además, desde comienzos de los años 80 existe una normativa que establece el Servicio Social Obligatorio como requisito para el ejercicio profesional o tecnológico, pero en la práctica sólo se ha hecho efectiva para algunos profesionales de la salud.

En México, la educación superior está compuesta por universidades, centros, colegios, escuelas e institutos que ofrecen carreras de técnicas superiores (dos años), profesionales, licenciaturas (cuatro a seis años) y postgrados donde se incluyen las especialidades médicas, maestrías, doctorados y post doctorados. Los diplomados no tienen validez oficial como estudios de postgrado.

El título es el testimonio o instrumento que autoriza a ejercer un empleo, dignidad o profesión. Los grados académicos son las denominaciones que “se dan a los títulos para programas como bachillerato o licenciatura”. También se le define como el titulo de una carrera universitaria o de otros estudios realizados en un centro de enseñanza que pertenezca al Sistema Educativo Nacional.

Los títulos expedidos por las instituciones de educación superior, estatales, descentralizadas y privadas facultan para el ejercicio profesional. Existe un conjunto de profesiones tales como las del área de la salud y de educación que exigen título para su ejercicio. La Dirección General de Profesiones (DGP) de la Secretaría de

Educación vigila el ejercicio profesional, otorga cédulas profesionales y se vincula con los colegios. Además, a raíz de los tratados de libre comercio, se crearon para doce profesiones, comités conformados por representantes de académicos, gobierno, profesionales y empleadores con el propósito de generar normas para establecer un acuerdo de reconocimiento mutuo, tarea que no ha estado exenta de dificultades.

En Paraguay, la educación superior está conformada por las universidades; los institutos superiores, - que focalizan sus labores de investigación docencia y servicios a la comunidad en un campo del saber- los institutos técnicos superiores y los institutos de formación docente.

Los institutos técnicos superiores entregan títulos técnicos de dos años, los institutos docentes forman profesores en tres años, mientras que las carreras técnicas universitarias se extienden entre dos a tres años y las licenciaturas entre cuatro y seis años. Sólo las universidades y los institutos superiores están facultados para entregar postgrados que incluyen la especialización, las maestrías y los doctorados.

Se entiende por grado académico al reconocimiento de los estudios. El título, en cambio, es el documento expedido. Este puede ser de carácter académico (por ejemplo, licenciatura) o de índole laboral (profesional o técnico). El título es otorgado por una institución de educación superior y habilita para el ejercicio laboral una vez registrado en el Ministerio de Educación. De la misma manera, el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social registra y habilita a los profesionales del Área de la Salud para ejercer al igual que lo hace el Ministerio de Obras Públicas y Comunicaciones para las carreras de Ingeniería y Arquitectura.
En el caso de República Dominicana las entidades de educación superior son las universidades, los institutos especializados de estudios superiores y los institutos técnicos de estudios superiores. Estos últimos solo están autorizados para impartir carreras técnicas.

Un primer nivel de títulos corresponde a los técnicos superiores, tecnólogos y maestros que tienen una duración de dos a dos años y medio. Un segundo nivel está dado por el grado, que corresponde a los títulos profesionales los cuales duran entre cuatro y seis años. Y, en un tercer nivel, se ubica el postgrado que incluye las especializaciones, las maestrías y el doctorado. En este caso no se hace la diferenciación entre título y grado académico.

Las instituciones de educación superior están facultadas para otorgar los títulos. Sin embargo, existe un “exequátur” otorgado por el Presidente de la República que habilita para el ejercicio profesional. Este proceso se tramita en algunas profesiones a través de las Secretarías de Estado de Salud Pública, de Finanzas y de Educación, la Procuraduría General de la República, el Colegio de Ingenieros Arquitectos y Agrimensores de acuerdo al campo profesional que corresponda. La solicitud con la documentación es verificada previamente por la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. De igual manera, la inscripción en algunos colegios profesionales es requisito para el ejercicio de la profesión.

Comentario Final

Como se puede observar en América Latina existe bastante heterogeneidad tanto en el tipo de estudios como en los grados y títulos asociados a estos. Existe cierta similitud en la estructura de la educación postsecundaria y en la denominación genérica de las carreras tradicionales (Medicina, Ingeniería y Derecho). También es común a todos los países el hecho que el Estado sea el responsable de otorgar los títulos que habilitan el ejercicio profesional, si bien esta potestad ha sido transferida a las instituciones de educación superior. Adicionalmente, en todos los países se hace la distinción entre la formación académica y la habilitación profesional.

A pesar de las similitudes existen importantes diferencias relacionadas con la certificación y la habilitación laboral de los estudios superiores en los distintos países, lo cual dificulta la posibilidad de una armonización de estudios y de una compatibilidad de títulos.

En efecto, las condiciones de ingreso a los distintos programas y carreras son muy diversas y pasan, entre otros, por la existencia o inexistencia de pruebas nacionales de ingreso. Otro aspecto diferenciador es la heterogeneidad de la duración y las exigencias de carreras de igual denominación, por ejemplo, el caso más destacable es el de la formación de maestros que en algunos países equivale a carreras cortas de nivel técnico (dos a dos años y medio de duración), mientras que en otros países están planteadas como carreras profesionales (cuatro a cinco años de duración). Esta situación genera un problema de legibilidad de los títulos a nivel internacional lo que limita el intercambio de estudiantes y el ejercicio transfronterizo de las profesiones.

En la misma línea de lo anterior, la propia constitución de los sistemas postsecundarios es diferente si bien en todos los países se hace la distinción entre instituciones universitarias y no universitarias. No obstante ello, en el nivel no universitario existe gran heterogeneidad y dispersión.

Adicionalmente, los mecanismos de aseguramiento de la calidad utilizados en los distintos países y el trato otorgado a las instituciones públicas y privadas es de muy variada naturaleza lo cual genera variaciones sustantivas en cuanto a las potencialidades de desempeño de los egresados.

También se constatan diferencias en cuanto a los procedimientos exigidos a los egresados para ejercer su profesión. Por ejemplo, en algunos países basta el diploma universitario mientras que en otros, se exige una inscripción en un registro nacional, se demanda una inscripción en el colegio de la orden correspondiente, y en algunos casos existen requisitos de prácticas o servicio público obligatorio (por ejemplo, médicos que deben trabajar en hospitales o consultorios públicos). En la misma perspectiva, existen diversos tipos de normativas y regulaciones para el ejercicio profesional, incluyendo entre ellas las profesiones de riesgo social y las profesiones reguladas.

En la mayoría de los países no se hace diferenciación entre la certificación del grado académico y de titulo profesional habilitante, lo cual restringe el desarrollo de los programas de índole más científico, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales a nivel de pre grado.[49] Esta situación se da particularmente en el caso de los bachilleratos cuya denominación tiene diversos significados, que van desde los estudios secundarios hasta programas universitarios de cuatro años.
Dada esta heterogeneidad, ha surgido en algunos países la examinación de algunas carreras de riesgo social (Pedagogía y Medicina) como una forma de legitimar las capacidades mínimas para el desempeño profesional.

[49] Una excepción a esta tendencia se observa en el caso chileno.

CERTIFICACIÓN DE TITULOS DE PREGRADO Y HABILITACIÓN PROFESIONAL EN ARGENTINA

Ernesto Villanueva[*]

1. ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PAÍS.

1.1. TIPO DE INSTITUCIONES QUE LA COMPONEN

La Educación Superior comprende: a) Universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados; b) Institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

En la actualidad existen dos tipos de instituciones: Las de nivel superior no universitaria: técnico-profesional (Formación docente Mixtas), y las de Nivel universitario (Universidad, Instituto universitario).

Estas entidades pueden ser de financiamiento estatal y privado y, para el caso de instituciones universitarias, también las hay extranjeras e internacionales. Las instituciones universitarias de financiamiento estatal, son financiadas por el Estado Nacional, con excepción de tres universidades provinciales, financiadas por los respectivos estados provinciales. A diferencia, las jurisdicciones – los Gobiernos de las Provincias y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires- son las que tienen la suma de la responsabilidad y competencia sobre la educación superior no universitaria.

1.1.1. Tipos de Instituciones No Universitarias

- Institutos de Educación Superior Técnico Profesional. Son las instituciones responsables de la formación de técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional.

---

[*] Miembro de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Argentina. Aunque este escrito es de responsabilidad exclusiva del autor, no podría haber sido elaborado sin la colaboración plena de la ingeniera Claudia Bogosian.

- Institutos de Educación Superior de Formación Docente. Son las instituciones responsables de la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

1.1.2. Tipos de Instituciones Universitarias

- Institutos Universitarios: son instituciones universitarias que circunscriben su oferta a una sola área disciplinaria.
- Universidades: son instituciones universitarias que desarrollan su actividad en una variedad de áreas disciplinarias no afines, orgánicamente estructuradas en facultades, departamentos o unidades académicas equivalentes.
- Privadas: con financiamiento privado.
    - Con autorización provisoria: se trata de instituciones privadas nuevas que se encuentran bajo control periódico del Estado y evaluación anual por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, además de las acreditaciones de grado y posgrado habituales a todas las instituciones del sistema.
    - Con reconocimiento definitivo: se trata de las instituciones privadas que cuentan con reconocimiento definitivo por parte del Poder ejecutivo Nacional (a partir de 1996, previo informe favorable de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria y ratificación de éste por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología).
- Estatales: con financiamiento del Estado nacional.
- Provinciales: con financiamiento de los Estados Provinciales.
- Internacionales: con emplazamiento en más de un país. Nota: el único caso que existe en Argentina posee financiamiento proveniente de Estados Latinoamericanos.
- Extranjeras: son instituciones universitarias extranjeras que instrumentan ofertas universitarias reconocidas en Argentina. Se las equipara a las privadas.

1.2. NÚMERO DE INSTITUCIONES SEGÚN TIPO

Existen en la actualidad 1.973 instituciones de educación superior, 94% correspondientes al nivel superior no universitario y con una participación del sector privado del 59%. Existen 1.870 unidades de educación superior no universitaria, de las cuales el 41 % son de gestión estatal. La mayor parte (64.7%) corresponde a

establecimientos de formación docente. En cuanto al nivel universitario, existen en la actualidad 103 instituciones, de las cuales el 44% son de gestión estatal. El 79.6% corresponde a universidades.

Cuadro 1.
Instituciones de Educación Superior en Argentina

INSTITUCIONES	TOTAL	ESTATAL	
		N°	%
Total de instituciones de educación superior	**1973**	**817**	41%
Superior no universitaria	**1870**	**772**	41%
% respecto del total superior	95%	94%	
Superior universitaria	**103**	**45**	44%
% respecto del total superior	5%	6%	

Cuadro 2.
Tipo de instituciones de Educación Superior

Tipo de Institución	**Total**	**%**
Superior no universitaria	**1870**	
Técnico Profesional	**660**	35,3%
Formación docente	**1210**	64,7%
Superior universitaria	**103**	
Universidades	**82**	79,6%
Institutos universitarios	**19**	18,4%
Internacional	**1**	1,0%
Extranjera	**1**	1,0%

Los datos correspondientes al sistema universitario son actuales. Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias
http://www.me.gov.ar/spu/Servicios/Autoridades_Universitarias/autoridades_universitarias.html
Los datos correspondientes al sistema no universitario corresponden al año 2005. Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad educativa.
http://diniece.me.gov.ar/

1.3. TIPOS DE CARRERA

En la actualidad, se desarrollan los siguientes tipos de carreras:

- Grado no universitario y pregrado universitario: son las carreras cuyos planes de estudio se desarrollan en tres (3) años académicos o poseen una carga

horaria superior a las 1600 horas reloj y cumplen con los contenidos mínimos establecidos.

- Grado universitario: son las carreras cuyos planes de estudio se desarrollan en más de cuatro (4) años académicos o poseen una carga horaria superior a 2600 horas reloj y cumplen con los contenidos mínimos establecidos.
- Posgrado: Se reconocen los siguientes tipos de carreras de posgrado: Especialización, Maestría, Doctorado.
    - Especialización: Tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de una profesión o de un campo de aplicación de varias profesiones, ampliando la capacitación profesional a través de un entrenamiento intensivo. Cuenta con evaluación final de carácter integrador. Conduce al otorgamiento de un título de "Especialista", con especificación de la profesión o campo de aplicación.
    - Maestría: Tiene por objeto proporcionar una formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, profundizando la formación en el desarrollo teórico, tecnológico, profesional, para la investigación y el estado del conocimiento correspondiente a dicha disciplina o área interdisciplinaria. La formación incluye la realización de un trabajo, proyecto, obra o tesis de maestría de carácter individual, bajo la supervisión de un director y culmina con la evaluación por un jurado que incluye al menos un miembro externo a la institución. El trabajo final, proyecto, obra o tesis deben demostrar destreza en el manejo conceptual y metodológico, correspondiente al estado actual del conocimiento en la o las disciplinas del caso. Conduce al otorgamiento de un título académico de magister, con especificación precisa de una disciplina o de un área interdisciplinaria.
    - Doctorado: Tiene por objeto la obtención de verdaderos aportes originales en un área de conocimiento, cuya universalidad debe procurar, en un marco de nivel de excelencia académica. Dichos aportes originales estarán expresados en una tesis de Doctorado de carácter individual que se realizará bajo la supervisión de un Director de tesis, y culmina con su evaluación por un Jurado, con mayoría de miembros externos al programa donde al menos uno de éstos sea externo a la institución. Dicha tesis conduce al otorgamiento del título académico de Doctor.

1.4. DURACIÓN PROMEDIO (TÍPICA) PARA LOS DISTINTOS TIPOS DE CARRERAS

Las carreras de grado no universitarias deberán contar con una carga horaria superior a 1600 horas reloj y las universitarias con una carga horaria superior a 2600 horas reloj. Las carreras de especialización contarán con un mínimo de 360 horas y las maestrías con un mínimo de 540 horas; en ambos casos se trata de horas reales dictadas. En el caso de las maestrías se debe incluir además un mínimo de 160 horas de tutorías y tareas de investigación en la universidad (sin incluir las horas dedicadas al desarrollo de la tesis)[1].

1.5. MATRÍCULA TOTAL DEL SISTEMA SEGÚN TIPO DE CARRERAS

Pregrado y Grado. Según datos del año 2006, la matrícula de pregrado y grado en educación superior alcanzó algo más de los dos millones de personas, 24% correspondientes al nivel superior no universitario y con una participación del sector privado del 25%.

De los 509.134 matriculados en el sistema de educación superior no universitaria, el 54% corresponde a instituciones de gestión estatal. Se distribuyen en porcentajes semejantes entre la formación docente y la técnico profesional.

Del 1.583.376 de matriculados en el sistema de educación superior universitaria, el 82% corresponde a instituciones de gestión estatal. Las universidades son las que concentran la casi totalidad de los matriculados (98.3%).

Posgrado. Los matriculados en estudios de posgrados para el año 2006 fueron 62.870. El 43.6% corresponde a estudios de maestrías, el 38.1% a especializaciones y el 18.4% a doctorados. Los estudios de posgrados, en cualquiera de sus niveles, se cursan principalmente en instituciones de gestión estatal.

---

[1] La duración teórica de los distintos tipos de carreras está pautada en normas. Ley de Educación Nacional: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf Ley de Educación Superior: Educación superior no universitaria: http://www.me.gov.ar/curriform/edsuptec.html http://redteleform.me.gov.ar/redtecnicaturas/file.php/1/Bibliografia_general/Acuerdo_Marco_A-23.pdf. Educación superior universitaria: Grado: http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Resoluciones_por_No/Resolucion_No_6_97/resolucion_no_6_97.html Posgrado: http://www.coneau.gov.ar/index.php?item=29&apps=16&id=428&act=ver&idioma=aa http://www.coneau.gov.ar/archivos/965.pdf

Cuadro 3.
Matrícula de Pregrado y Grado

	TOTAL	ESTATAL	
		N°	%
Total de instituciones de educación superior	**2092510**	**1578215**	75%
Superior no universitaria	**509134**	**274212**	54%
% respecto del total superior	24%		
Superior universitaria	**1583376**	**1304003**	82%
% respecto del total superior	76%		

Cuadro 4.
Matrícula de Pregrado y Grado por tipo de Institución

	TOTAL	% por tipo	% estatal
Superior no universitaria	509134		
Técnico Profesional	216158	42,5%	32,0%
Formación docente	255832	50,2%	72,4%
Ambos	16906	3,3%	73,8%
Superior universitaria	1583376		
Universidades	1556196	98,3%	82,5%
Institutos universitarios	19300	1,2%	67,0%
Provincial	7880	0,5%	100,0%

Cuadro 5.
Matrícula de Postgrado por tipo de carrera

	TOTAL	% por tipo	% estatal
Superior universitaria	62870		
Especialización	23942	38,1%	78,8%
Maestría	27380	43,6%	70,2%
Doctorado	11548	18,4%	88,8%

Los datos corresponden al año 2006. Fuentes: Secretaría de Políticas Universitarias-Coordinación de Investigaciones e Información Estadística (CIIE).
http://www.mcye.gov.ar/spu/guia_tematica/estadisticas_y_publicaciones/estadisticas_y_publicaciones.html / Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE).
http://www.me.gov.ar/diniece/

1.6. NORMATIVA JURÍDICA QUE RIGE AL SISTEMA

La Educación Superior es regulada por la Ley de Educación Superior Nº 24.521, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y por la Ley de Educación Nacional en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior.
Ley de Educación Nacional: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
Ley de Educación Superior: http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html
Ley de Educación Técnico Profesional: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf

En el marco de estas leyes existen numerosas normas vinculantes.
Para el caso del nivel universitario, se encuentran disponibles en: http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/

Existen normas específicas relativas a ofertas del extranjero en el país.
http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Ley_25_165_Pasantias/Decretos_Ley_25_165/Decreto_Nacional_No_276/decreto_nacional_no_276.html

El Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establece las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación y de articulación relativos a los institutos de educación superior dependientes del Estado Nacional, de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

II. GRADOS Y TÍTULOS QUE SE OTORGAN

2.1. DIFERENCIACIÓN ENTRE LOS GRADOS Y LOS TÍTULOS

2.1.1. Educación superior no universitaria

Educación Técnico-Profesional. A partir de la cohorte 2009, la validez nacional de los títulos y certificaciones de Educación Técnico Profesional será otorgada por el Ministerio de Educación. Las autoridades educativas jurisdiccionales en función de los planes de estudios que aprueben, fijarán los alcances de la habilitación profesional correspondiente y el Ministerio de Educación otorgará la validez nacional y la consiguiente habilitación profesional de los títulos, en el marco de los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Cultura y Educación.

El Consejo Federal de Cultura y Educación acordará los niveles de calificación. Las autoridades educativas de las jurisdicciones organizarán la evaluación y certificación de los saberes y las capacidades adquiridas según los niveles de calificación establecidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

Formación docente. De acuerdo con la modificación reciente de las normas, el reconocimiento de las carreras y la validez de los títulos corresponderán al Ministerio de Educación de la Nación. Los planes de estudio de las instituciones de formación docente de carácter no universitario, cuyos títulos habiliten para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema, serán establecidos respetando los contenidos básicos comunes para la formación docente que se acuerden en el seno del Consejo Federal. A partir de la cohorte 2009, la validez nacional de los títulos y certificaciones de formación docente será otorgada previo cumplimiento de los siguientes requisitos: a) La inscripción en el Registro del Instituto Nacional de Formación Docente, bajo las pautas establecidas a estos efectos por el Ministerio de Educación. Para esta inscripción las autoridades educativas de la jurisdicción deberán certificar: 1. El cumplimiento de los diseños curriculares organizados a partir del marco de referencia que se apruebe en el seno del Consejo Federal de Educación. 2. El cumplimiento por parte de la Institución Superior de Formación Docente de las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación, acreditación y articulación que establezca el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION. 3. El cumplimiento de los perfiles federales, las incumbencias profesionales y la carga horaria, aprobados por el Consejo Federal de Educación. b) El inicio del trámite de validez nacional de los estudios ante el Ministerio de Educación antes del 31 de julio de 2009.

2.1.2. Educación superior universitaria

Títulos. De acuerdo con la normativa vigente, corresponde exclusivamente a las instituciones universitarias otorgar el título de grado de licenciado y títulos profesionales equivalentes, así como los títulos de posgrado de magister y doctor. Las especializaciones podrán también desarrollarse en centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que hayan suscripto convenios con las universidades a esos efectos.

Acreditación de la calidad. Cuando se trata de títulos de grado correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés

público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que la acreditación periódica por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Las carreras de posgrado -sean de especialización, maestría o doctorado- deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, o por entidades privadas que se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Educación.

Reconocimiento oficial de títulos. El reconocimiento oficial de los títulos que expidan las instituciones universitarias es otorgado por el Ministerio de Educación. Los títulos oficialmente reconocidos tienen validez nacional. Los conocimientos y capacidades que tales títulos certifican, así como las actividades para las que tienen competencia sus poseedores, serán fijados y dados a conocer por las instituciones universitarias, debiendo los respectivos planes de estudio respetar la carga horaria mínima que para ello fije el Ministerio de Educación.

2.2. REQUISITOS PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL: INSCRIPCIÓN EN COLEGIOS PROFESIONALES Y EXÁMENES NACIONALES Y/O ESTATALES

El reconocimiento oficial certifica la formación académica recibida y habilita para el ejercicio profesional respectivo en todo el territorio nacional, sin perjuicio del poder de policía sobre las profesiones que corresponde a las provincias.

Al respecto, cada jurisdicción contiene normas específicas para el ejercicio profesional.

2.3. IMPLICACIÓN DE LA CERTIFICACIÓN PARA LA MOVILIDAD Y EL INTERCAMBIO

Existe una norma general que vincula la validación de títulos para el ejercicio profesional con convenios internacionales suscriptos[2]. El Ministerio de Educación, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias y previa intervención y dictamen favorable de la Dirección General de Asuntos Jurídicos, autoriza la convalidación de

[2] Existen numerosos acuerdos para la convalidación de títulos con otros países. Ver http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Resoluciones_por_tema/resoluciones_por_tema.html

los títulos universitarios extranjeros comprendidos en el marco de los convenios internacionales suscriptos, con el fin de que sus titulares puedan ejercer la profesión.

Las instituciones universitarias nacionales también pueden revalidar estudios completos de grado aprobados en el extranjero. La mecánica habitual consiste en derivar la solicitud a un académico quien se pronuncia en general, y luego a académicos de temas específicos. También se utiliza una comisión. Asimismo, todas las universidades pueden reconocer estudios completos de grado aprobados en el extranjero exclusivamente a los efectos de la prosecución de estudios de posgrado en la institución que efectúa el respectivo reconocimiento, siempre que la currícula del posgrado no requiera en su desarrollo el ejercicio profesional del cursante, en cuyo caso se requiere el previo trámite de reválida del título de grado en una Universidad Nacional o de convalidación por el Ministerio.

Por otra parte, en Argentina, para los posgrados y las carreras de grado, la acreditación resulta vinculante con el reconocimiento de las carreras. Y, en este sentido, aunque la acreditación regional en el MERCOSUR-ARCU, solamente se centra en el reconocimiento académico, constituye un antecedente y experiencia que facilitará en un futuro la movilidad de profesionales en esta Región.

III. CONCLUSIONES, IMPLICANCIAS Y RECOMENDACIONES

En Argentina, los títulos académicos son habilitantes, esto es, el reconocimiento oficial, además de certificar la formación académica recibida, habilita para el ejercicio profesional. A la luz del crecimiento registrado en la oferta de carreras y matriculados, de los avances en la acreditación de la calidad de éstas, así como de la trascendencia que asume la formación continua, se observa como conveniente avanzar hacia a un marco normativo que instrumente la recertificación periódica de los títulos. Al respecto, tal instancia debería proyectarse sobre la base de asegurar la actualización profesional, mediante la constatación de cursos y carreras ya llevadas a cabo o, en su defecto, vinculando tal certificación a la realización de cursos o carreras en las propias instituciones universitarias.

La nueva Ley de Educación Nacional asienta una postura en la que se hace evidente un mayor esfuerzo de regulación pública por parte del Estado nacional sobre los títulos de nivel superior no universitario y, concomitantemente, respecto del logro de

una mayor articulación entre este nivel y el universitario, hoy débilmente vinculados. Asimismo, se observa un esfuerzo tendiente a fortalecer la regulación pública relativa a las reválidas, sobre las que actualmente las universidades nacionales poseen amplia competencia, mediante el mecanismo de la convalidación que homogeneiza criterios en el plano nacional.

La experiencia de acreditación regional MERCOSUR, por el momento circunscripta al reconocimiento académico de los estudios, constituye una experiencia valiosa a ser extendida a otros países de América Latina en pos de la generación de un espacio de movilidad profesional y académica.

Asimismo, podría constituir una contribución relevante, mediante su operacionalización efectiva, el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y El Caribe, del año 1974.

La identificación de los obstáculos provenientes de los sistemas nacionales de habilitación profesional y recertificación, así como la implementación de instrumentos para una eficaz reversión de dichos obstáculos, se presenta hoy como una acción inaplazable. En esa perspectiva, sería preciso que las entidades a cargo de la negociación de acuerdos mutuos de reconocimiento asuman un papel protagónico en la constitución de un espacio latinoamericano de educación superior.

CERTIFICACIÓN DE TÍTULOS DE PREGRADO Y HABILITACIÓN PROFESONAL: EL CASO DE CHILE[1]

Oscar Espinoza[*]
Luis Eduardo González*

I. ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

1.1. TIPO DE INSTITUCIONES QUE LA COMPONEN

Las instituciones habilitadas para otorgar títulos y grados son las que cuentan con reconocimiento oficial. Según el tipo de institución, se pueden establecer dentro del sistema formal cuatro categorías, tres entre las entidades civiles y otra de las fuerzas armadas. Entre las primeras están:

- Las universidades que están facultadas para otorgar toda clase de títulos, profesionales y técnicos; también pueden otorgar grados académicos, entre los que se distinguen los de bachiller, licenciado, magíster y doctor.
- Los institutos profesionales están habilitados para otorgar títulos profesionales de los que no requieren previamente haber obtenido un grado de licenciado, y títulos técnicos.
- Los centros de formación técnica que sólo pueden impartir carreras cortas de dos años y medio otorgando el título de técnico superior. Los centros de formación técnica están impedidos de otorgar grados académicos.

Entre las instituciones es posible individualizar dos categorías según su origen y tipo de sostenedor:

- Instituciones creadas por ley. En esta categoría se encuentran las dieciséis universidades estatales, así como las universidades privadas creadas antes de 1980 y las universidades creadas a partir de las sedes de la Pontificia

[1] Algunos párrafos de este documento han sido extractado de: María Jose Lemaitre Certificación de títulos y grados de la educación superior Chilena Santiago de Chile 2005

[*] Preparado por Oscar Espinoza, Proyecto Anillo Universidad Diego Portales y Luis Eduardo González, Director del Área de Política y Gestión Universitaria de CINDA

Universidad Católica de Chile. También son creadas por ley las instituciones dependientes de las Fuerzas Armadas,

- Instituciones privadas creadas después de 1980 que han obtenido su autonomía mediante el proceso administrado por el Consejo Superior de Educación o por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación.

.

1.2. NÚMERO DE INSTITUCIONES SEGÚN TIPO

Las instituciones de educación superior suman 243 las cuales corresponden a 63 universidades, 47 institutos profesionales, 111 centros de formación técnica; y 22 instituciones de las Fuerzas Armadas y de Orden[2]. Dada la especificidad de sus funciones éstas últimas instituciones no se consideran en el presente estudio.

En la actualidad hay 148 sedes universitarias tanto estatales como privadas distribuidas en las trece regiones. A ello se suman 158 sedes de los Institutos profesionales y 214 de los centros de formación técnica totalizando 556 sedes. Prácticamente en todas las ciudades del país, incluyendo las más pequeñas, existe oferta postsecundaria con lo cual se ha logrado una amplia cobertura territorial

Cuadro 1.
Número y tipo de instituciones de educación superior (2006)

Tipo	Universidad			Instituto Profesional	Centro de Formación Técnica	Instituciones de las FFAA	total
Dependencia	Estatal	Privadas CRUCH	Privadas Nuevas	Privada	Privada	Estatal	
Número	16	9	38	47	111	22	243
Porcentaje	6.6	3,7	15.6	19.3	45.7	9.0	100

Fuente: Espinoza, O.; Fecci E. González, L.E. Marianov , V. Mora, A Ocaranza, O. Prieto, J.P. Rodríguez, E. Informe: educación superior en iberoamérica el caso de Chile Santiago de Chile CINDA UNIVERSIA Junio de 2006 y Ministerio de Educación, División de Educación Superior (2005). Compendio Estadístico. En http://www.mineduc.cl

[2] Ver http://www.mineduc.cl

1.3. TIPOS DE CARRERA

En la educación superior chilena se distinguen las carreras orientadas a otorgar títulos habilitantes y los programas académicos. Los estudios son muchas veces comunes y compartidos entre ambas y particularmente para un grupo de carreras profesionales que requiere de una licenciatura previa.

Las carreras orientadas a títulos habilitantes son:

- Carreras cortas que conducen al título de técnico de nivel superior, están definidas como aquellas " *que le confiere la capacidad y conocimientos necesarios para desempeñarse en una especialidad de apoyo al nivel profesional" (art.31 de la LOCE).* Este título puede ser otorgado por cualquier institución de educación superior
- Carreras profesionales son aquellas que conducen a un título profesional. De acuerdo a la LOCE, es "*el que se otorga a un egresado de un instituto profesional o de una universidad que ha aprobado un programa de estudios cuyo nivel y contenido le confieren una formación general y científica necesaria para un adecuado desempeño profesional" (artículo.31).* El título otorgado por la institución de educación superior es habilitante para el desempeño de la profesión, con excepción del título de Abogado (otorgado por la Corte Suprema de Justicia). La Ley Orgánica Constitucional de 1990 define diecisiete títulos profesionales que tienen como pre-requisito la obtención de una licenciatura, y por consiguiente, sólo pueden ser ofrecidos por universidades[3].

Los programas académicos son

- El Bachillerato. No está definido por la LOCE y se presenta en una variada gama de opciones en las diversas instituciones. El bachillerato se está perfilando como una vía de ingreso importante a programas profesionales y no es habilitante para el desempeño de ninguna ocupación.
- La Licenciatura conducente al grado de licenciado. La LOCE, define el grado de licenciado como *"el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios que comprenda todos los aspectos*

[3] Los títulos aludidos son los siguientes: Abogado, Arquitecto, Bioquímico, Cirujano Dentista, Ingeniero Agrónomo, Ingeniero Civil, Ingeniero Comercial, Ingeniero Forestal, Médico Cirujano, Médico Veterinario, Psicólogo, Químico Farmacéutico, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media en las asignaturas científico-humanistas, Profesor de Educación Diferencial, Educador de Párvulos y Periodista

esenciales de un área del conocimiento o de una disciplina determinada" (artículo.31).

- La Maestría conducente al grado de magíster que *"es el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios de profundización en una o más de las disciplinas de que se trate. Para optar al grado de magister se requiere tener grado de licenciado o un título profesional cuyo nivel y contenido de estudios sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de licenciado" (artículo.31).*
- El Doctorado conducente al grado de doctor, de acuerdo a la LOCE, *"se confiere al alumno que ha obtenido un grado de licenciado o magister en la respectiva disciplina y que haya aprobado un programa superior de estudios y de investigación, y acredita que quien lo posee tiene capacidad y conocimientos necesarios para efectuar investigaciones originales. En todo caso, además de la aprobación de cursos u otras actividades similares, un programa de doctorado deberá contemplar necesariamente la elaboración, defensa y aprobación de una tesis, consistente en una investigación original, desarrollada en forma autónoma y que signifique una contribución a la disciplina de que se trate" (artículo.31).*

Los grados de maestrías y doctorado se denominan de postgrado

Por otra parte, existe un conjunto de programas de cuarto nivel que corresponden a especializaciones y otros estudios de educación continua (diplomados) usualmente de un semestre o más de duración que se denominan post títulos y que se certifican mediante diplomas.

1.4. DURACIÓN PROMEDIO PARA LOS DISTINTOS TIPOS DE CARRERAS Y PROGRAMAS

La duración mínima de los estudios para obtener el título de técnico de nivel superior de acuerdo a la LOCE es de mil seiscientas clases[4], lo cual equivale aproximadamente a cuatro semestres. De hecho son los únicos estudios superiores cuya duración ,mínima ha sido establecida por ley.

[4] El Ministerio de Educación ha interpretado la frase 'mil seiscientas clases' como equivalente a 1600 horas.

La duración mínima de un programa conducente a un título profesional es de cuatro años, si bien ello no está establecido por ley. Sin embargo, en la administración pública se cancela un beneficio salarial adicional a aquellos que poseen un título profesional de a lo menos cinco años de duración.

El Bachillerato, comunmente se otorga al completar dos años de estudios generales, pero existen algunas excepciones de programas de bachillerato cuya duración alcanza a los cuatro años lo que se asemeja al modelo británico.

La Licenciatura habitualmente se entrega luego de cuatro años de estudio.

Los postítulos conducentes a especializaciones médicas y los diplomados tienen a lo menos una duración de un año.

Las Maestrías tienen, en promedio, una duración de dos años posterior a la obtención de la licenciatura o título profesional. Sin embargo, en los últimos años se han estado desarrollando maestrías profesionales (MBA y otros programas afines) que tienen una duración menor, oscilando entre doce y catorce meses.[5]

Los programas de doctorado, por lo general, contemplan dos años de cursos regulares y dos a tres años de elaboración de tesis.

1.5. MATRÍCULA TOTAL DEL SISTEMA SEGÚN TIPO DE CARRERAS

Cuadro 2.
Distribución de la matrícula de pre grado según tipo de institución

Universidades Consejo de Rectores	Universidades Privadas	Institutos Profesionales (privados)	Centros de Formación Técnica (privados)	Total
229.726 (41%)	162.568 (29%)	104.844 (19%)	62.354 (11%)	559.492

Fuente: Fuente: Espinoza, O.; Fecci E. González, L.E. Marianov , V. Mora, A Ocaranza, O. Prieto, J.P. Rodríguez, E. Informe: educación superior en iberoamérica el caso de Chile Santiago de Chile CINDA UNIVERSIA Junio de 2006 Ministerio de Educación, División de Educación Superior (2005). Compendio Estadístico. En http://www.mineduc.cl

[5] Ver Espinoza Oscar González Luis Eduardo Los Postgrados en Chile. Diagnóstico y Proyecciones (Bajo revisión de comité editorial en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Marzo del 2008)

Como se ilustra en el Cuadro 2 la mayoría del estudiantado de pregrado se concentra en las universidades del Consejo de Rectores[6] (sobre un 40%). Sin embargo, las universidades privadas han tendido a incrementar su cobertura a nivel nacional y metropolitano. Por su parte, la matrícula en los centros de formación técnica se mantiene estable en un rango levemente superior al 10% del total de la matrícula nacional del sistema terciario.

1.6. NORMATIVA JURÍDICA QUE RIGE AL SISTEMA

El cuerpo legal que rige la educación formal es la Ley N°18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que establece cuáles son las clases de instituciones de educación superior oficialmente reconocidas (Artículos. 29 y 30, Párrafos 2°, 3°, 4° y 5° del Título III, Artículos. 80, 81 y 83) y señala cuáles son las atribuciones (artículo. 31).

En el caso de las instituciones privadas creadas a partir de 1981, la LOCE distingue entre reconocimiento oficial (que permite que una institución comience a operar y a otorgar títulos y grados, inicialmente sujeta a supervisión por el Consejo Superior de Educación o el Ministerio de Educación, según corresponda) y autonomía, (que la faculta para otorgar títulos y grados sin someterse a supervisión alguna, una vez completado satisfactoriamente el período de supervisión).

De acuerdo a la ley, a la Universidad de Chile *"le corresponde la atribución privativa y excluyente de reconocer, revalidar y convalidar títulos profesionales obtenidos en el extranjero, sin perjuicio de lo dispuesto en los tratados internacionales. También le compete pronunciarse sobre convenios o tratados internacionales relativos a la educación superior que el gobierno de Chile tenga interés en suscribir con otros gobiernos o entidades internacionales y extranjeras*."

Adicionalmente, existe un conjunto de tratados internacionales[7] que establecen el reconocimiento automático de títulos. En el caso de estos tratados bilaterales, los

---

6 Las Universidades del Consejo de Rectores son las creadas antes de 1981 y sus derivadas. En total 16 públicas y 9 privadas...

7 Entre los tratados multilaterales más importantes cabe mencionar Convenio internacional sobre ejercicio de profesiones liberales firmado originalmente en México y ratificado posteriormente en 1889,1902, 1909 1917. El Convenio sobre ejercicio de profesiones universitarias (1962 1966). El Convenio Regional del Validación de estudios (1974 1979). El Convenio universidades pontificias (1993). El Protocolo del MERCOSUR (1995). Los Tratados de Libre Comercio.

títulos adquieren plena validez en Chile con el solo hecho de registrarse en el Ministerio de Relaciones Exteriores.

Por último, en el caso de los títulos y grados correspondientes a instituciones de las Fuerzas Armadas, la ley establece que la facultad de reconocer y convalidar estudios recae en los Comandantes en Jefe y el General Director de Carabineros (artículo 74 LOCE).

II. GRADOS Y TÍTULOS QUE SE OTORGAN

2.1. DIFERENCIACIÓN ENTRE LOS GRADOS Y LOS TÍTULOS

La LOCE define lo que debe entenderse por título profesional o técnico, y por grado de licenciado, magíster y doctor (artículo 31). Además, establece normas relativas a la equivalencia de los títulos y grados otorgados por las instituciones de educación superior de las Fuerzas Armadas y Carabineros, con los de similares características que otorgan las instituciones civiles.[8]

Como ya se ha señalado, en la educación postsecundaria chilena existe una formación académica conducente a grados y otra de carácter profesional , que habilita para el ejercicio de una ocupación de nivel técnico o profesional. Los grados académicos que se otorgan en Chile son de bachiller y licenciado, los cuales corresponden al nivel de pregrado y los de magíster y doctor que se vinculan a los estudios de postgrado Por otra parte, los títulos corresponden a los de técnico de nivel superior y profesional Luego, por la vía de la educación continua en la práctica se han establecido los estudios de cuarto nivel tales como los postítulos y las especializaciones médicas.

[8] Las denominaciones de títulos y grados en Chile corresponden con bastante exactitud a las definiciones contenidas en el glosario de RIACES.

2.2. REQUISITOS PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL: RECONOCIMIENTO ESTATAL, INSCRIPCIÓN EN COLEGIOS PROFESIONALES Y EXÁMENES NACIONALES Y/O ESTATALES

2.2.1. Reconocimiento estatal

El Estado ha delegado en las instituciones de educación superior la potestad de otorgar los títulos habilitantes para el desempeño profesional con excepción del título de abogado que lo otorga la Corte Suprema de Justicia. En función de esta potestad, las entidades de educación superior con plena autonomía pueden otorgar los títulos que consideren pertinentes.

No obstante todas estas condiciones existen algunos resguardos en casos puntuales como por ejemplo: en el ámbito de la construcción para las instalaciones, firma de planos, y cálculos estructurales, se exige un registro especial.

2.2.2. Inscripción en colegios profesionales o técnicos y otras agrupaciones afines

En Chile no existen registros obligatorios para el ejercicio profesional ni obligación de afiliarse a una asociación profesional. No obstante, para la mayoría de las profesiones existen organismos colegiados que agrupan a sus pares, tales como: los colegios de Ingenieros, arquitectos, médicos, bibliotecarias, contadores, periodistas, psicólogos, abogados, profesores, administradores públicos, geógrafos, ingenieros agrónomos, ingenieros forestales, enfermeras, veterinarios, odontólogos, técnicos de Chile, técnicos paramédicos, y la Federación de Colegios Profesionales de Chile. Del mismo modo, existen algunos institutos gremiales que tienen una óptica más académica tales como el Instituto de Ingenieros de Chile y el Instituto de la Construcción.

Además de los colegios profesionales arriba enumerados existen otras asociaciones profesionales, tales como: la Asociación Chileno-Francesa de Profesionales, la Asociación de Arquitectos Tasadores, la Asociación de Periodistas de Espectáculos, la Asociación de Ingenieros Comerciales de la Universidad de Chile, Asociación Gremial de Peritos Judiciales, y la Asociación Gremial de Mujeres Periodistas.

2.2.3. Exámenes nacionales

En Chile no existen exámenes nacionales obligatorios. No obstante ello, algunos colegios profesionales o instancias estatales los han establecido. Por ejemplo, la Asociación de facultades de Medicina (ASOFAMECH) que agrupa a las escuelas de Medicina más prestigiosas del país efectúa un examen anual a los egresados de las distintas universidades el cual no tiene implicaciones habilitantes pero si de calificación y, consecuentemente de prestigio.

Otra organización que se ha constituido para certificar a sus asociados es la entidad que agrupa a los psicólogos especialistas en psicoanálisis que por su prestigio se ha legitimado en este campo del quehacer profesional.

Por último, es necesario destacar que el Ministerio de Educación ha establecido en fecha reciente las evaluaciones de desempeño docente con el fin de cualificar a los profesores del sistema escolar. En el caso de aquellos docentes que reprueben reiteradamente el examen de calificación pueden ser inhabilitados para el ejercicio profesional dentro del sistema escolar público.

2.3. IMPLICACIÓN DE LA CERTIFICACIÓN PARA LA MOVILIDAD Y EL INTERCAMBIO

Desde el año 1995 Chile es estado miembro de la Organización Mundial de Comercio (OMC) en el marco de una política de posicionamiento internacional en una economía liberal. Sin embargo, aún cuando Chile ha suscrito acuerdos comerciales para liberalizar el comercio en ámbitos, tales como: los negocios, las comunicaciones, la banca, el transporte y los servicios de turismo, ellos no han incidido en el sistema terciario. En todo caso, la política internacional de comercialización del país se ha orientado hacia una apertura para la movilidad de profesionales, lo cual está aceptado más a nivel de discurso que en la práctica[9]

En consecuencia con lo señalado en el año 2003, el gobierno chileno firmó un acuerdo bilateral con la Unión Europea que incluía al sector educación en el contexto

[9] Un buen ejemplo de esta situación es la alta presencía de médicos latinoamericanos que se encuentra trabajando en Chile por las ventajas salariales para lo cual opera el mecanismo de reconocimiento de títulos y/o convalidación que está bajo la tutela de la Universidad de Chile conforme lo establece la legislación actual

del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS)[10] y luego en el año 2004 se firmó el TLC con Estados Unidos en el cual se abre alguna posibilidad de intercambio para el ejercicio profesional a partir de propuestas de las asociaciones profesionales, lo cual hasta la fecha no se ha concretado. Asimismo, Chile ha establecido convenios de libre comercio con Canadá, China, Corea, India y México, en ninguno de ellos se ha sancionado en forma operacional la posibilidad de reconocimiento de títulos para el ejercicio profesional. Cabe indicar que cambiar las disposiciones de los tratados internacionales que regulan el ejercicio privado en la educación y, que están orientados a eliminar cualquier posible barrera o restricción que pueda inhibir la libre inversión en servicios educativos o el ejercicio profesional transfronterizo, priman por sobre la legislación local. No obstante, los mecanismos de comercialización de la educación superior que han sido definidos en términos globales por el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios podrían ser aplicables a la realidad chilena si así se dispusiese en el futuro y, por ende, ser sujetos de regulación por parte de la OMC/Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios[11].

En Chile, de acuerdo a lo señalado por el Ministro de Educación, *"las normas están definidas para el reconocimiento de títulos extranjeros en una lógica de permanencia definitiva. Sin embargo, hoy el grueso de profesionales se mueve en procesos de admisión temporal, para los cuales estas normas resultan excesivamente engorrosas y lentas y, por lo tanto, la tentación de ignorarlas es muy alta. De hecho, entre los años 2001 y 2003, se otorgaron visas para el ingreso temporal a unos cuatro mil profesionales, menos del 10% de los cuales obtuvo la autorización requerida para su desempeño profesional. Tenemos, entonces, un problema de rigidez en el sistema y de no diferenciación entre definitiva y temporal"* Estas normas se aplican en el contexto de "trato nacional". Esto quiere decir que no es posible pedir a un

10 El tratado comercial entre Chile y la Comunidad Económica Europea pone énfasis en todos los niveles educativos, esto es, educación pre-escolar, básica, secundaria, superior, vocacional, y continua, con especial atención puesta en el acceso a la educación para sectores más vulnerables tales como discapacitados, minorías étnicas y los más pobres. European Commission (2002). Erasmus Programme: statistical data. Disponible en: http://europa.eu.int/comm/education/erasmus/general.html

11 Espinoza Oscar. Privatización y comercialización de la educación superior en Chile: Una visión crítica. En Revista de la Educación Superior (ANUIES), Vol. XXXIV, Número 135, Julio-Septiembre, pp. 41-60, Ciudad de México, México. 2005

profesional extranjero lo que no se exige a un nacional y, por consiguiente, obliga a revisar las regulaciones internas en la mayoría de los países latinoamericanos [12]

En otro plano, el Memorando de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el reconocimiento de títulos de grado universitario en los países del MERCOSUR es el acuerdo de mayor trascendencia práctica alcanzado en el ámbito de la educación superior en el cono Sur de América Latina. Dicho documento fue sancionado por la Reunión de Ministros de Educación, en Buenos Aires, el 19 de junio de 1998, con el concurso de los Estados partes y por Chile y Bolivia en calidad de Estados asociados. En él se reconoce que *"un sistema de acreditación de carreras facilitará el traslado de personas entre los países de la Región y propenderá a estimular la calidad educativa al favorecer la comparabilidad de los procesos de formación en términos de calidad académica"*, considerando que el mejoramiento de la calidad educativa es un elemento sustancial para la consolidación del proceso de integración regional y que el favorecimiento de la movilidad de las personas en el conjunto de la región representa un objetivo prioritario para la integración.[13]

El Memorando de Entendimiento consignó, entre otros, los siguientes acuerdos:

- Otorgar validez a los títulos de aquellas carreras que lo requieran para el ejercicio de la profesión.
- Adoptar un sistema de libre adhesión, periódico, de aplicación gradual y experimental.
- Incluir un paso previo de autoevaluación.
- Establecer un proceso de evaluación por pares de acuerdo con los requisitos establecidos a nivel regional.
- Los requisitos de acreditación se referirán a la carrera en su integridad (planes de estudio, cuerpo docente, la infraestructura y equipamiento, etc.)
- Los organismos de competencia a nivel nacional serán las "Agencias Nacionales de Acreditación"

---

[12] Discurso del Ministro de Educación Sergio Bitar en la Inauguración del seminario " Movilidad Internacional de Profesionales : Condiciones para la confianza recíproca" Santiago de Chile CEPAL Noviembre 8 de 2004

[13] Según Chiroleu (2002), si bien la introducción de mecanismos de evaluación aparece asociada al mejoramiento de la calidad de la educación superior, resultaría obvio que el objetivo al que responde sería a la mayor intervención estatal con finalidades económico-financieras.

- Establecer la creación de la “Reunión de Agencias de Acreditación del MERCOSUR” como instancia de monitoreo y cooperación regional[14]

Por otra parte, como indicó el ex Ministro de Educación Sergio Bitar en su momento, urge adecuar las normas legales a la internacionalización del movimiento de profesionales y técnicos que obviamente va a incrementarse al ritmo de los procesos de integración económica y los acuerdos de comercio y cooperación que Chile ha firmado con Estados Unidos, Europa, Canadá, México, Corea - MERCOSUR- Singapur, Nueva Zelanda, China y con otros países hermanos de América Latina. Al respecto, cabe señalar que los acuerdos internacionales que Chile ha suscrito no permiten exigir a programas o profesionales extranjeros aquello que no se pide a los chilenos[15].

III. CONCLUSIONES, IMPLICANCIAS Y RECOMENDACIONES

En Chile no existe una certificación de los títulos profesionales habilitantes para el desempeño laboral más allá de la que proveen las instituciones de educación superior.

El sistema de títulos y grados vigente en Chile define un equilibrio entre la autonomía de las instituciones y la necesidad de velar por la fe pública y asegurar la existencia de un marco claro para el ordenamiento de las calificaciones académicas y profesionales. En tal sentido, se hace una clara diferencia entre grados académicos y títulos habilitantes para el desempeño de una profesión u ocupación. El otorgamiento de los grados es una facultad exclusiva de las universidades en tanto que la habilitación para el desempeño profesional, que implica la entrega de un título, es una prorrogativa del Estado que en el caso chileno delega dicha atribución a las instituciones de educación superior por la vía normativa Por ello, a nivel de las instituciones no se hace una distinción entre el otorgamiento del título y la habilitación profesional con excepción de la carrera de Derecho en que la Corte Suprema de Justicia otorga tanto el título como la habilitación para ejercer como abogado. A pesar de esta distinción, como se ha indicado, existen 17 títulos profesionales que

14 Oscar Espinoza, Luis Eduardo González y Dante Castillo Estudio Analítico Comparativo del Sistema Educacional de MERCOSUR – Educación Superior. Proyecto BRA/04/049 – La educación en el siglo XXI: Estudios, investigaciones, estadísticas y evaluaciones educacionales. Brasilia, INEP/PNUD, 2006

15 Discurso del Ministro de Educación Sergio Bitar en la Inauguración del seminario “ Movilidad Internacional de Profesionales : Condiciones para la confianza recíproca”. Santiago de Chile, CEPAL Noviembre 8 del 2004.

requieren previamente obtener la licenciatura, y por ende, sólo pueden ser otorgados por las universidades.

Como una constatación de lo señalado, existe la opción de seguir estudios superiores orientados a obtener solo un grado académico, sin el correspondiente título profesional en particular en las áreas de humanidades, ciencias naturales y artes.

Toda institución de educación superior , pública o privada, que cuenta con reconocimiento oficial está legalmente facultada para otorgar títulos o grados. de acuerdo a su nivel y condición. Las universidades pueden otorgar cualquier título o grado mientras que los institutos profesionales solo pueden otorgar títulos profesionales o técnicos y los centros de formación técnica solo el título de técnico superior. Sin perjuicio de lo anterior, las instituciones privadas nuevas deben alcanzar su certificación de autonomía mediante el proceso de licenciamiento administrado por el Consejo Superior de Educación. En tanto no sean autónomas, sus títulos y grados deben ser visados por el Consejo.

No obstante la autonomía de las instituciones de educación superior para otorgar títulos habilitantes, existen algunos mecanismos de aseguramiento de la calidad de los profesionales que están egresando del sistema que complementan los procesos regulares de acreditación de carreras . Tal es caso de la Asociación de Facultades de Medicina (ASOFAMECH), que aglutina a las principales escuelas de medicina del país, que ha establecido un examen anual en el cual participan voluntariamente las carreras de medicina más prestigiosas. Algo similar ocurre con algunas especialidades como la de Psicoanálisis para el caso de los egresados de las carreras de psicología.

Si bien no constituye una forma explicita de certificación, la reciente legislación para la educación superior chilena exige que las carreras de medicina y pedagogía que imparten las universidades del país deben ser acreditadas Las carreras que no se presentes a este proceso o que no logran acreditarse no podrán acceder a ningún tipo de recursos otorgados directamente por el Estado o que cuenten con su garantía, para el financiamiento de los estudios de sus nuevos alumnos. Aparte de

esta penalización, la Ley no establece sanciones asociadas con la facultad de otorgar títulos profesionales [16]

Por otra parte, en el marco de la globalización, Chile ha suscrito diversos tratados comerciales que han tenido cierta incidencia en el sistema terciario . Tal es el caso del acuerdo general sobre el comercio de servicios GATTS, el acuerdo bilateral con la Unión Europea y los tratados de libre comercio firmados con Estados Unidos, Canadá China, Corea, India y México, y el Memorando de entendimiento de los países del MERCOSUR, en cuyo caso se abre la posibilidad de establecer intercambios para el ejercicio profesional el cual se ha visto en parte limitado por la carencia de una adecuada certificación en el caso chileno.

En síntesis, si bien en Chile existe una preocupación por mantener estándares de calidad en la formación de profesionales y técnicos de nivel superior, no hay una entidad ni un mecanismo que certifique a nivel personal las competencias habilitantes para el desempeño laboral, lo cual constituye un desafío que debería ser abordado en el corto plazo

[16] LEY-20129 publicada en el Diario oficial el 17.11.2006 Articulo 27.

CERTIFICACIÓN DE TITULOS DE PREGRADO Y HABILITACIÓN PROFESIONAL EN AMERICA LATINA. EL CASO DE COLOMBIA

Xiomara Zarur Miranda[*]

I. ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANO

La educación superior colombiana, a pesar de la frecuente referencia al sistema de este nivel educativo, no podría afirmarse, en estricto sentido, que existe un sistema integrado. En primer lugar, es evidente la desconexión entre la educación superior con los demás niveles educativos; además, entre las mismas instituciones que imparten educación superior es escasa la articulación y por ello no se cumple el principio clave de la acción coordinada entre sus componentes. Sin embargo, cada vez es más evidente la necesidad de una verdadera integración del sistema y algunos pasos se han dado al respecto.

La misma complejidad de las instituciones de educación superior contribuye en esta situación. Existen *Instituciones Técnicas profesionales* y *Tecnológicas,* junto con las *Instituciones Universitarias* y las *Universidades*, tanto de origen estatal y de iniciativa privada, como también más recientemente, la compra por parte del capital trasnacional de instituciones que funcionan en el país. Ello determina no sólo, la heterogeneidad que caracteriza la educación superior en la región, sino también los comportamientos centrados en las problemáticas que caracterizan a cada uno de los múltiples tipos institucionales.

1.1. TIPO Y NÚMERO DE INSTITUCIONES

Funcionan en Colombia un total de 281 instituciones de educación superior. Por ordenamiento legal, las IES pueden ser: Universidades (28.1%)[1]; Instituciones

[*] Coordinadora Académica e Investigaciones, Asociación Colombiana de Universidades -ASCUN-. Consultora IESALC/UNESCO

[1] Ley 30 de 1992. Artículo 19. Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes

universitarias (37.7%)[2]; Instituciones tecnológicas (18.9%)[3] e Instituciones técnicas profesionales (15.3%)[4].

Cuadro 1.
Distribución de las instituciones de Educación Superior por dependencias

	Estatales		Privadas		Total
	N°.	%	N°.	%	
Universidades	32	40.5	47	59.5	79
Instituciones Universitarias	27	25.5	79	74.5	106
Instituciones Tecnológicas	14	26.4	39	73.6	53
Instituciones Técnicas Profesionales	10	23.3	33	76.7	43
TOTALES	83	29.5	198	70.5	281

FUENTE: Elaboración propia con datos del SNIES. Septiembre de 2008.

Algunas instituciones han establecido seccionales en ciudades diferentes a la sede principal. Es así que se registra además, el funcionamiento de 53 seccionales; 27 corresponden a 15 universidades privadas, 19 son de 7 universidades estatales o públicas; de las instituciones universitarias públicas, una abrió seccional; igual ocurre con las privadas. Entre las instituciones tecnológicas públicas se tienen 5 seccionales, todas del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) entidad adscrita al Ministerio de la Protección Social.

Una de las principales características en cuanto a la ubicación de las instituciones es su alta concentración en los principales centros urbanos del país. En la capital de la

actividades: La investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. Estas instituciones están igualmente facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y post-doctorados, de conformidad con la presente Ley.

2 Ley 30 de 1992. Artículo 18. Son instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, aquellas facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización.

3 Ley 115 de 1994. Artículo 213. Instituciones tecnológicas. Las actuales instituciones tecnológicas y las que se reconozcan con arreglo a la ley son instituciones de educación superior.

Estas instituciones están facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en disciplinas y programas de especialización en sus respectivos campos de acción.

4 Ley 30 de 1992. Artículo 17. Son instituciones técnicas profesionales, aquellas facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel.

República se localiza casi el 40% del total de las instituciones; en las tres principales regiones (Bogotá, Antioquia y Valle) se concentra el 62% y si se suman las dos regiones siguientes en importancia (Atlántico y Santander), se tiene el 72%.

1.2. CARRERAS UNIVERSITARIAS Y NO UNIVERSITARIAS

Como se mencionó, la educación superior en el país también incluye la educación técnica profesional y la tecnológica. Las escuelas normales no forman parte del sistema de educación superior en el país, por tanto, no se tiene registro en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior -SNIES- y ello explica su ausencia en las cifras que se presentan sobre la oferta de programas académicos en el cuadro 2, discriminados por áreas del conocimiento:

Cuadro 2.
Número de Programas Académicos por tipo según área de conocimiento

ÁREAS	Técnica Profesional	Tecnológica	Profesional	Especiali-zación	Maestría	Doctorado	Total
Agronomía, Veterinaria y Afines	32	98	71	60	19	4	284
Bellas Artes	133	129	62	35	4	0	363
Cs. de la Educación	0	2	595	368	71	14	1050
Cs. de la Salud	49	57	286	734	48	8	1182
Cs. Sociales y Humanas	112	106	638	955	153	24	1988
Economía, Administración, Contaduría	524	734	966	1547	70	5	3846
Ingeniería, Arquitectura y afines	325	734	1038	497	108	9	2711
Matemáticas y Ciencias Naturales	8	19	124	82	92	23	348
TOTALES	1.183	1.879	3.780	4.278	565	87	11.772

FUENTE: Cálculos propios a partir de la información del SNIES, septiembre 2008

El total de programas registrados en el SNIES alcanza la cifra de 14.076 programas, de los cuales 2.304 están registrados como inactivos, por tanto, se ajusta la cifra a 11.772 programas. En los activos, los de pregrado son 6.842 (58.1%) y los de posgrado alcanzan los 4.930 (41.9%).

Entre los programas de pregrado, la proporción de los técnicos profesionales es de 17.3%; los tecnológicos el 27.5% y los de formación profesional son el 55.2%. En los posgrados, el 86.8% son especializaciones; las maestrías el 11.5% y los doctorados el 1.8%.

La mayoría de los programas (32.7%) están en el área de Economía, Administración y Contaduría[5]; le siguen los de Arquitectura, Ingeniería y Afines[6] (23%) y Ciencias Sociales y Humanas (16.9%). Es una paradoja que sólo el 3% estén en Matemáticas y Ciencias Naturales, grupo en el cual la mayoría son de Biología y un 2.4% en Agronomía, Veterinaria y afines.

1.3. DURACIÓN PROMEDIO DE LAS CARRERAS

La duración promedio de las carreras de formación profesional es entre 4 y 5 años, con excepción de Medicina que tiene duración entre 6 y 7 años. Los programas que funcionan en jornada nocturna por lo general extienden uno o dos semestres con respecto a la duración de un programa diurno, con el fin de completar la intensidad horaria o el número de créditos académicos.

Los programas de nivel tecnológico tienen duración entre 5 y 6 semestres y los de formación técnica profesional, de 3 a 4 semestres.

1.4. MATRÍCULA TOTAL Y SEGÚN TIPO DE CARRERAS

A comienzos de la presente década, la matrícula total en educación superior era de 923.085 estudiantes, en 2003 se tenían 1.050.032 estudiantes matriculados, lo que indicó una tasa de cobertura bruta del 21.5%. Para 2006, se registra un número de 1.301.728 estudiantes en educación superior, aumentando la tasa de cobertura bruta al 30.6% y al 2007 se reporta cobertura del 31.8%.

El SNIES entrega estadísticas agregadas por área del conocimiento y no por carrera, por tal motivo, la información se presenta de la misma forma en el Cuadro 3:

[5] Con predominio de Administración

[6] Principalmente Ingeniería de Sistemas o Computación, seguido de Ingeniería Industrial.

Cuadro 3.

Matrícula total en Educación Superior por semestre. 2000 – 2006

	AÑO Y PERÍODO ACADÉMICO												
	2000 (1 Sem)	2000 (2 Sem)	2001 (1 Sem)	2001 (2 Sem)	2002 (1 Sem)	2002 (2 Sem)	2003 (1 Sem)	2003 (2 Sem)	2004 (1 Sem)	2004 (2 Sem)	2005 (1 Sem)	2005 (2 Sem)	2006 (1 Sem)
Agronomía, Veterinaria y Afines	15,348	15,405	17,434	17,514	18,468	18,013	18,609	19,004	19,127	19,311	18,96	19,234	20,818
Bellas Artes	27,132	26,94	28,534	29,562	32,927	34,69	36,762	37,345	40,259	40,514	36,903	37,833	40,65
Cs.de la Educación	115,299	108,578	107,932	105,031	111,956	114,177	92,695	94,638	88,504	91,957	93,526	94,621	95,315
Cs.de la Salud	80,868	79,468	85,185	83,398	86,989	88,864	90,35	90,618	93,007	91,899	90,105	89,923	93,189
Cs.Sociales y Humanas	134,059	135,494	152,498	153,601	160,514	164,522	167,747	167,699	172,317	177,068	180,024	182,792	189,539
Economía, Administración, Contaduría	273,577	269,352	274,733	271,323	256,706	261,87	261,52	260,186	263,673	269,225	253,317	250,11	256,421
Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y Afines	270,194	269,602	291,557	287,893	293,624	296,976	289,959	286,318	293,883	288,718	287,471	276,963	283,005
Matemáticas y Ciencias Naturales	17,216	18,297	19,192	19,69	20,231	20,993	22,054	22,629	23,293	23,634	23,252	23,394	24,54
Sin clasificar	392	368	178	175	43	43	70,336	70,082	119,663	121,438	196,356	199,662	257,409
Ajuste por omisión en reporte	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	32,123	33,805	40,842
TOTAL	934,085	923,504	977,243	968,187	981,458	1,000,148	1,050,032	1,048,519	1,113,726	1,123,764	1,212,037	1,208,337	1,301,728

FUENTE: SNIES Consultado en septiembre de 2008

1.5. MARCO JURÍDICO DEL SISTEMA

La educación superior de Colombia está regulada por un amplio espectro de normas, todas en sujeción con el marco de la Constitución Política de Colombia de 1991, especialmente los siguientes:

- Artículo 26, define la libertad de escogencia de profesión u oficio, aunque se podrá exigir títulos de idoneidad según lo establecido en las leyes; igualmente que habrá inspección y vigilancia de estos ejercicios. Finalmente permite que las profesiones legalmente reconocidas organicen sus colegios y posibilita asignarles funciones públicas a estos colegios.
- Artículo 27, garantiza libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra,
- Artículo 67, establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social y asigna al Estado la tarea de regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos…
- Artículo 69, garantiza la autonomía universitaria,
- Artículo 70, determina la igualdad de oportunidades para el acceso a la cultura y, por ende, a la educación,
- Artículo 189, corresponde al Presidente de la República ejercer la inspección y vigilancia sobre las instituciones de utilidad común,
- Artículo 211, le permite al Presidente delegar a ministros, directores de departamentos administrativos y otros funcionarios del Estado, siempre de conformidad con la Ley, algunas de las funciones constitucionales.

Varias leyes constituyen el marco regulatorio de la educación superior, estas son:

- Ley 30 de 1992 "*por la cual se organiza el servicio público de la educación superior"* que es el marco general para las instituciones y las autoridades del sector; define también la delegación de la inspección y vigilancia en el Ministro de Educación Nacional y los términos para su cumplimiento.
- Ley 115 de 1994 *"por la cual se expide la Ley General de Educación"* pues algunos artículos extienden sus efectos a la educación superior, si bien señala que la Ley 30/92 es la ley especial la que regula;
- Ley 749 de 2002 "*por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica";*

- Ley 812 de 2003 aprobó el Plan Nacional de Desarrollo *Hacia un Estado Comunitario,* que modificó los artículos 86 y 87 de la Ley 30 y modificó el régimen de financiación de las instituciones de educación superior estatales; adicionalmente, incluye en los postgrados las *Maestrías de Profundización*, las cuales no estaban incluidas en la Ley 30/92;
- Ley 1064 de 2006 "*por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación*";
- Ley 1084 de 2006 "*por medio de la cual el Estado fortalece la educación superior en zonas apartadas y de difícil acceso".* En esta ley se define que *"Las Instituciones de Educación Superior de carácter público y privado otorgarán el 1% de sus cupos a los bachilleres de los departamentos donde no hayan instituciones de educación superior y otro 1%, a los aspirantes que provengan de municipios de difícil acceso o con problemas de orden público."*
- Ley 1164 de 2007 "*por la cual se dictan disposiciones en materia de talento humano en salud";*
- Ley 1188 de 2008 "*por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones*".

En este mismo grupo es necesario incluir el Decreto 1001 de 2006 *"por el cual se reglamenta la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones".*

Adicionalmente debe señalarse que existe una larga lista de normas legales que de una u otra manera, regulan diversos aspectos de las instituciones de educación superior. También se cuenta con numerosos decretos, resoluciones y acuerdos que reglamentas temas establecidos en las leyes. Especial mención merece la Ley 789 de 2002[1] que obliga a las empresas a vincular *aprendices* y, posteriormente, cuando se argumentó que no aplicaba para las IES porque no pueden ser consideradas empresas, se expidió el Decreto 2585 de 2003 que transforma el término "empresas" por "empleadores". Leyes sobre reformas tributarias también traen implicaciones para las instituciones de educación superior en la medida que impone nuevas cargas tributarias o elimina exoneraciones, como ejemplo se menciona la exoneración del pago de los aportes al Servicio Nacional de Aprendizaje -SENA- que se aplicaba a las IES privadas y con ello se quitó la posibilidad a estas instituciones de aplicar dichos recursos a fondos patrimoniales para otorgar becas y apoyo educativo a

[1] Ley 789 de diciembre 27 de 2002 *"por la cual se dictan normas para apoyar el empleo, ampliar la protección social y se modifican artículos del Código Sustantivo de Trabajo"*

estudiantes de escasos recursos económicos. Igualmente, otras leyes que regulan diversos temas de la vida nacional, como la que establece estímulos a la participación electoral, contienen preceptos que deben cumplir las IES.

No pueden dejar de mencionarse numerosas sentencias tanto de la Corte Constitucional como del Consejo de Estado, que contribuyen con la complejidad del entramado jurídico en que de desenvuelven las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas.

Especial atención merecen varios decretos que tuvieron como objetivo reformas en la organización de instituciones estatales y, en consecuencia, cambiaron sustancialmente las estructuras para la relación entre las IES y las instituciones gubernamentales. Estos son:

- Decreto 1176 de 1999 *"por el cual se transforma el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, se fusionan los Comités Asesores de que trata el Capítulo III de la Ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones";*
- Decreto 2330 de 2003 *"por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones";*
- Decreto 2232 "*por el cual se modifica la estructura del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y se dictan otras disposiciones";*
- Decreto 066 de 2004 "*por el cual se suprime la Comisión Consultiva de Instituciones de Educación Superior y la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías, y se dictan otras disposiciones";*
- Decreto 4675 de 2006 "*Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones".*

II. GRADOS Y TÍTULOS QUE SE OTORGAN EN COLOMBIA

La facultad para otorgar títulos de educación superior corresponde a estas instituciones, según lo definido en la Ley 30 de 1992, que establece:

> *"Artículo 24. El título, es el reconocimiento expreso de carácter académico, otorgado a una persona natural, a la culminación de un programa, por haber adquirido un saber determinado en una Institución de Educación Superior. Tal reconocimiento se hará constar en un diploma. El otorgamiento de títulos en la*

Educación Superior es de competencia exclusiva de las instituciones de ese nivel de conformidad con la presente Ley."

En esta misma norma, se establecen las disposiciones en materia de los títulos que estas instituciones pueden otorgar:

"Artículo 25. Los programas académicos de acuerdo con su campo de acción, cuando son ofrecidos por una Institución Técnica Profesional, conducen al título en la ocupación o área correspondiente. Al título deberá anteponerse la denominación de: "Técnico Profesional en…"
Los ofrecidos por las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, o por una universidad, conducen al título en la respectiva ocupación, caso en el cual deberá anteponerse la denominación de "Técnico Profesional en...". Si hacen relación a profesiones o disciplinas académicas, al título podrá anteponerse la denominación de: "Profesional en…" o "Tecnólogo en…". Los programas de pregrado en Artes conducen al título de: "Maestro en...".
Los programas de especialización conducen al título de especialista en la ocupación, profesión, disciplina o área afín respectiva.
Los programas de maestría, doctorado y post-doctorado, conducen al título de magíster, doctor o al título correspondiente al post-doctorado adelantado, los cuales deben referirse a la respectiva disciplina o a un área interdisciplinaria del conocimiento.
Parágrafo 1. Los programas de pregrado en Educación podrán conducir al titulo de "Licenciado en...".
Parágrafo 2° El Gobierno Nacional, de acuerdo a las leyes que rigen la materia, reglamentará la expedición de los títulos de que trata este artículo, previo concepto favorable del Consejo Nacional para la Educación Superior (CESU)."

Adicionalmente, la Ley 749 de 2002 *"por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones"* permitió a las Instituciones Técnicas Profesionales a otorgar títulos hasta del nivel profesionales a través de los llamados "ciclos propedéuticos" en los cuales, el título del primer ciclo corresponde al de "Técnico Profesional en..."; el del segundo ciclo es de "Tecnólogo" y el tercer ciclo corresponde al ciclo profesional, por tanto, otorga el título de "Profesional en...".

Se hizo el ejercicio de identificar los títulos que se otorgan en Colombia, a pesar de no existir un registro único que facilite caracterizar el perfil de las titulaciones en el país. Con base en los programas ofrecidos por las instituciones de educación superior, se logró un estimativo que se resume en el siguiente Cuadro:

Cuadro 4.
Distribución de Títulos en Educación Superior
por Área del Conocimiento

FUENTE: Elaboración propia con datos del SNIES. Septiembre de 2008.

Áreas del conocimiento	Títulos de Técnicos Profesionales	Títulos de Tecnólogos	Títulos Profesionales Universitarios	Totales
Agronomía, Veterinaria y Afines	20	36	10	66
Bellas Artes	62	59	29	150
Ciencias de la Educación	0	1	143	144
Ciencias de la Salud	23	26	18	67
Ciencias Sociales y Humanas	54	54	77	185
Economía, Administración, Contaduría	278	248	76	602
Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y Afines	171	182	80	433
Matemáticas y Ciencias Naturales	0	3	29	32
TOTALES	608	609	462	1.679

Este mismo ejercicio no se hizo para los programas de postgrado en la medida que estos títulos no habilitan para el ejercicio de las profesiones, como se establece en la mayoría de las leyes que reglamentan las respectivas profesiones. Caso especial son las especialidades médicas y odontológicas que obligan a contar con los respectivos estudios y títulos para prestar atención especializada.

2.1. DIFERENCIACIÓN ENTRE LOS GRADOS Y LOS TÍTULOS

Según la Real Academia Española, una de las acepciones de Título es *"Testimonio o instrumento dado para ejercer un empleo, dignidad o profesión".*[2] La búsqueda de

[2] http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=t%C3%ADtulo

Grado, que también tiene varias acepciones, señala "*En las enseñanzas media y superior, título que se alcanza al superar determinados niveles de estudio*".[3]

En Colombia se utiliza el término "Título" que es "*el reconocimiento expreso de carácter académico, otorgado a una persona natural, a la culminación de un programa, por haber adquirido un saber determinado en una Institución de Educación Superior. Tal reconocimiento se hará constar en un diploma."*[4] Por lo general, se usan ambos términos con igual significado, sin embargo, en la normatividad no se utiliza el término "grado" aunque generalmente se aplica para indicar el momento de la culminación de los estudios y la obtención del título. También se usa la expresión "acta de grado" que es el documento jurídico institucional mediante el cual se certifica la expedición de los títulos y corresponde al acta de la ceremonia de graduación, de donde resulta que el término sea equivalente al acto de proclamación de la obtención del título.

2.2. REQUISITOS PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL: RECONOCIMIENTO ESTATAL, INSCRIPCIÓN EN COLEGIOS PROFESIONALES Y EXÁMENES NACIONALES Y/O ESTATALES

Colombia tiene una antigua tradición de reglamentación del ejercicio de las profesiones. En la base de datos del Ministerio de Educación Nacional en el enlace sobre Asesoría jurídica[5] se cuenta con una muestra de algunas de estas leyes. En el país, corresponde al Congreso de la República la regulación del ejercicio de las profesiones, organismo que ha expedido un importante número de leyes para reglamentar este ejercicio profesional, generalmente promovidas por las asociaciones gremiales respectivas en un intento por proteger a los profesionales nacionales y evitar la ilegalidad. Algunas de estas leyes, sin embargo, son de iniciativa gubernamental, como la Ley de Talento Humano en Salud. Cabe destacar que esta ley incluyó la certificación del profesional como requisito para el ejercicio de la profesión y le dio carácter temporal al establecer la necesidad de la recertificación; aspecto que fue declarado inexequible por la Corte Constitucional al considerar que este aspecto debe ser objeto de regulación mediante ley estatutaria y no de ley ordinaria, trámite que surtió la Ley 1164 de 2007. Para resolverlo, el Ministerio de la Protección Social tiene en consulta el proyecto de Ley estatutaria N° 182 *"Por la cual*

---

3 http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=grado

4 Ley 30 de 1992, artículo 24.

5 En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html

se regula el proceso de recertificación del personal para el ejercicio de las profesiones y ocupaciones del sector salud".

Una búsqueda que no tuvo la pretensión de ser exhaustiva, permitió una aproximación al listado de las profesiones reguladas, entre las cuales se cuentan: Medicina; Especialidad Médica de la Radiología e Imágenes Diagnósticas; Anestesiólogo; Odontología; Bacteriología; Ingeniería y sus Profesiones Afines y Auxiliares; Ingeniero Químico; Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Mecánica y Profesiones Afines; Medicina Veterinaria y Zootecnia; Optometría; Arquitectura y Profesiones Auxiliares; Contador Público; Enfermería; Profesión de Desarrollo Familiar; Profesión de Nutrición y Dietética; Terapia Ocupacional; Profesiones Agronómicas y Forestales; Licenciado en Ciencias de la Educación; Administrador de Empresas Agropecuarias, Administradores Agrícolas o Administradores Agropecuarios; Administrador de Empresas; Administrador en Desarrollo Agroindustrial; Administrador Público; Administrador Ambiental; Economista; Relaciones Internacionales; Diseñador Industrial; Agente de Viajes y Turismo; Bibliotecólogo; Biólogo; Estadístico; Guía de Turismo; Fisioterapeuta; Fonoaudiología; Geógrafo; Geólogo; Instrumentador Técnico Quirúrgico; Optómetra; Psicología; Químico; Químico Farmaceuta; Topógrafo; Trabajador Social.[6]

Además, la Ley 50 de 1981 *"por la cual se crea el Servicio Social Obligatorio en todo el territorio nacional*" estableció este requisito para el ejercicio profesional de las personas que obtengan un título universitario o tecnológico; en la práctica esta norma se aplicó casi exclusivamente a algunos profesionales de la salud. Por su parte, la Ley 1164 de 2007 o Ley del Talento Humano en Salud, ratificó en el artículo 33 este servicio social obligatorio específicamente para los egresados de los programas en el área de salud.

El registro de los diplomas que acreditan el título correspondiente lo hace cada institución de educación superior. En algunos casos, especialmente en el área de salud, es obligatorio un registro adicional ante alguna secretaría de salud departamental o municipal o ante el Ministerio de la Protección Social, registro que no reemplaza el trámite de una licencia ante el organismo correspondiente, generalmente un colegio o la asociación de la respectiva profesión.

---

6 Información obtenida de las bases de datos del Ministerio de Educación Nacional (http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31214.html) y en Juriscol del Banco de la República (http://juriscol.banrep.gov.co:8080/)

Por otra parte, numerosas profesiones exigen para la habilitación profesional, la expedición de la correspondiente licencia que expide el respectivo Colegio Profesional o su equivalente, que son instituciones de carácter privado que cumplen funciones públicas por delegación, sin ser empleados estatales, en cumplimiento del ordenamiento legal. Esta habilitación es, hasta el momento, de por vida y sólo se pierde por violaciones a las normas y códigos de ética y siguiendo el debido proceso.

En Colombia se realiza un examen para los estudiantes de último año de los programas de pregrado del nivel universitario, con fundamento en la Ley 30 de 1992[7] y el Decreto 1781 de 2003; estos exámenes han recibido el nombre de Exámenes de Calidad de la Educación Superior -ECAES-, y se inscriben en el marco del sistema de aseguramiento de la calidad, por tanto el resultado no tiene implicaciones en la titulación.

2.2.1 Homologación de estudios y reconocimiento de títulos:

Con relación a los estudios de educación superior de pregrado y de posgrado cursados en el exterior, su reconocimiento en el país se rige por:

- El literal d) del Artículo 27 de la Ley 30 de 1992, que establece la posibilidad de un Examen de Estado para este reconocimiento, a juicio del CESU.
- Ley 455 de 1998 *"por medio de la cual se aprueba la Convención sobre la abolición del requisito de legalización para documentos públicos extranjeros, suscrita en La Haya el 5 de octubre de 1961"* (Convención de la Apostille).
- El Decreto 861 de 2000 *"por el cual se establecen las funciones y requisitos generales para los diferentes empleos públicos de las entidades del Orden Nacional y se dictan otras disposiciones"* señala en el artículo 12 que los títulos y certificados obtenidos en el exterior requerirán para su validez, de las autenticaciones, registros y equivalencias determinadas por el Ministerio de Educación Nacional y para las personas que hayan adelantado estudios de pregrado y de formación avanzada o de posgrado en el exterior, al momento de tomar posesión de un empleo público que exija para su desempeño estas modalidades de formación, podrán acreditar el cumplimiento de estos requisitos con la presentación de los certificados expedidos por la correspondiente institución de educación superior debidamente homologados.

[7] Ley 30 de 1992. Artículo 27

- El Decreto 860 de 2003, establece en el artículo 2 que *"Los nacionales o extranjeros que hayan culminados sus estudios en otros países y aspiren a ingresar a una institución de educación superior en Colombia con el fin de adelantar programas de posgrado, deberán acreditar ante la institución de educación superior colombiana, además de los requisitos señalados por ésta, el título o su equivalente que lo acredite como profesional y no se requiere la convalidación u homologación en Colombia, dejando explícito que esto no lo habilita para el ejercicio profesional."*
- El Decreto 2230 de 2003 que fija en el numeral 2.19 que es función del *MEN "Legalizar los documentos expedidos por instituciones de educación superior colombianas para ser acreditados en el exterior, homologar los estudios y la convalidación de títulos cursados u obtenidos en el exterior".* Esta tarea la cumple en el MEN la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad [8]
- Todas las leyes que regulan el ejercicio de las profesiones en Colombia, en las cuales se establece el requisito de convalidación para los títulos obtenidos en el exterior, tanto para los nacionales como para los extranjeros.

A las normas anteriores, se suman siguientes acuerdos bilaterales o multilaterales sobre convalidación de estudios, títulos y diplomas de educación superior que ha suscrito Colombia:

- Mediante Ley 008 de 1977 se aprobó el Acuerdo sobre convalidación de estudios, títulos y diplomas en educación superior, suscrito con los gobiernos de América Latina y El Caribe en 1974. Este Acuerdo incluyó los siguientes países, además de Colombia: Argentina, Barbados, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua y Panamá. Este acuerdo fue promulgado a través del Decreto 0387 de 1997.
- La Ley 035 de 1985 "por medio de la cual se aprueba el Convenio de reconocimiento mutuo de títulos, diplomas y grados académicos, entre el gobierno de la República de Colombia y el gobierno de la República Popular de Bulgaria", firmado en 1982 y que incluyó los niveles de educación básica, media y superior. Se promulgó mediante Decreto 1282 de 1985.

[8] Mediante el Decreto 2230 de 2003, numerales 25.9 y 25.10, la responsabilidad estaba en la Dirección de Aseguramiento de la Calidad. Con la reforma que se hizo por el Decreto 4675 de 2006, corresponde a la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad, dependencia adscrita a la Dirección de Calidad en el Viceministerio de Educación Superior. (Artículo 26, numeral 26.2)

- Colombia y la República Democrática Alemana suscribieron convenio sobre reconocimiento recíproco de estudios, diplomas, títulos y grados académicos, firmado en 1984, el cual fue aprobado por la Ley 049 de 1986 y promulgado por Decreto 1034 de 1987.
- La Ley 048 de 1988 aprobó el “Convenio de reconocimiento mutuo de estudios y títulos de educación superior entre el Gobierno de la República de Colombia y el Gobierno de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, URSS”, firmado en 1986. Se promulgó mediante Decreto 1021 de 1994.
- El "Convenio de Reconocimiento Mutuo de Certificados, Títulos y Grados Académicos de Educación Primaria, Media y Superior entre el Gobierno de la República de Colombia y el Gobierno de la República Argentina", suscrito en 1992 se aprobó con la expedición de la Ley 147 de 1994 y promulgado por el Decreto 2083 de 1995.
- La Ley 421 de 1998 aprobó el convenio suscrito con Cuba, pero en la base de datos consultada no se encontró el Decreto que lo promulga.
- El "Convenio de Reconocimiento Mutuo de certificados, títulos y grados académicos de educación superior entre el Gobierno de la República de Colombia y el Gobierno de la República del Perú”, suscrito en 1994 y aprobado por la Ley 574 de 2000, fue promulgado a través del Decreto 1469 de 2002.
- El Convenio con el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, suscrito en 1998 y aprobado por la Ley 596 de 2000, fue promulgado por Decreto 1468 de 2002.

Colombia también ha firmado acuerdos con países o bloques de países referidos a cooperación técnica, cultural y educativa; algunos de éstos hacen referencia a reconocimiento de estudios, títulos y grados académicos, en varios de estos tratados se hace mención a posibilidades de reconocimiento de estudios, títulos, grados; otros se refieren a otorgamiento de becas, cooperación y asistencia, intercambios, compromisos para compartir instalaciones, información, bibliotecas, etc. En el primer grupo se encuentran, entre otros, los siguientes:

- Con la República de Corea, tratado que fue ratificado mediante la Ley 27 de 1975.
- Con el Gobierno de la República de India, aprobado por la Ley 7 de 1976.
- Con el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, según la Ley 6 de 1980.
- Con la República Socialista de Checoslovaquia, ratificado por la Ley 15 de 1980.
- Con el Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda del Norte, mediante Ley 16 de 1980.
- Con la República Socialista Federativa de Yugoslavia, según Ley 31 de 1980.

- Con la República Popular de Polonia, ratificado por la Ley 7 de 1982.
- Con la República Popular de Hungría, mediante Ley 50 de 1982.
- Con la República Popular China, aprobado según la Ley 6ª de 1984.
- Con la República de Guatemala, se aprobó mediante Ley 21 de 1984.
- Con la República de Panamá, que se ratificó por la Ley 74 de 1986.
- Con la República Oriental del Uruguay, aprobado según Ley 16 de 1987.
- Con la República de Chipre, según Ley 28 de 1987.
- Con la República Islámica de Irán, aprobado por Ley 536 de 1999.
- Con la República de Lituania, según Ley 564 de 2000.
- Con la Federación de Rusia, Ley 566 de 2000.
- Con la República de Indonesia, por Ley 602 de 2000.
- Con la República Argentina, aprobado por la Ley 870 de 2003.

Estos acuerdos de reconocimiento de los títulos otorgados por otros países cobran importancia en la medida que en Colombia, el diploma otorgado por las IES habilita para el ejercicio profesional. En algunas carreras o profesiones se necesita realizar un trámite adicional de registro para obtener la matrícula profesional, lo cual no pasa de ser una formalidad pues hasta la fecha no media ninguna evaluación y esta matrícula es de carácter vitalicio. Los resultados de los ECAES ya mencionados tampoco tienen efecto directo sobre el ejercicio profesional.

No obstante, en la práctica la mayoría de estos acuerdos no opera, pues el Ministerio de Educación Nacional mantiene rigurosidad en materia de convalidación de títulos y, por lo general, sus procesos conllevan a un análisis detallado de los estudios cursados para su reconocimiento oficial.

2.3. IMPLICACIÓN DE LA CERTIFICACIÓN PARA LA MOVILIDAD Y EL INTERCAMBIO

La globalización, como ya es común referencia en la literatura especializada, ha trascendido el ámbito económico e impacta a casi la totalidad de la sociedad actual, incluido el mundo del trabajo y, particularmente el mercado laboral.

En este contexto, se tienen fenómenos como la movilidad, la liberalización del comercio de servicios consecuencia tanto del GATS como de los acuerdos bilaterales o de bloques de países plasmados en los tratados de libre comercio y que incluyen entre los servicios a los servicios profesionales, el papel del conocimiento en

las economías y en consecuencia el aumento en la demanda por educación superior, para mencionar algunos de los aspectos que tienen directa relación con la temática objeto de este trabajo, conforman un complejo entramado en las relaciones entre los países.

Los acuerdos de reconocimiento de estudios y la convalidación de títulos intentan resolver algunos de los obstáculos en la movilidad profesional; sin embargo, estos acuerdos son prácticamente inaplicables por las dificultades de las autoridades en reconocer las verdaderas equivalencias de los estudios y los títulos.

Además, en la región la obtención del título en la práctica también otorga la licencia para el ejercicio y, a lo sumo y sólo en algunas profesiones, se requiere un registro ante un colegio o asociación profesional para la correspondiente habilitación, previo el pago de una cuota, licencia que dura toda la vida y sólo se pierde por infracciones, suspensión que puede ser temporal o definitiva.

Esta ha sido la práctica en Colombia hasta la fecha. Frente al Tratado de Libre Comercio (TLC) firmado con Estados Unidos, el país ya hizo trámite ante el Congreso para la ratificación del Tratado, lo cual no ha sucedido en la contraparte, incluso, es clara la resistencia a su ratificación por el Congreso de la Unión. Es por ello que todavía no puede hacerse un balance sobre las consecuencias y el impacto del TLC con Estados Unidos sobre la certificación profesional en el país.

Sobre el tema es necesario considerar que actualmente se adelantan negociaciones para la firma de nuevos TLC, algunos con bloques de países como la Unión Europea, también con países de la región. Por tanto, el país debe prepararse para las nuevas realidades de este tipo de relaciones comerciales, económicas, políticas y jurídicas.

III. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

Colombia recién incursiona en el complejo asunto de intentar separar la titulación académica de la habilitación para el ejercicio de las profesiones. El Ministerio de la Protección Social dio el primer paso con la presentación y posterior aprobación por el Congreso de la República, de la Ley 1164 de 2007 "*por la cual se dictan disposiciones en materia de talento humano en salud".*

Si bien esta primera experiencia no avanzó en el tema de la certificación y recertificación en virtud del fallo de la Corte Constitucional[9] que decidió *"Declarar la inexequibilidad de la totalidad del artículo 25; del literal d) del artículo 10 y de la expresión e implementar el proceso de recertificación dentro de los seis (6) meses siguientes a la expedición de la presente ley, contenida en el parágrafo 1º del artículo 10 de la Ley 1164 de 2007 y de la expresión y será actualizada con base en el cumplimiento del proceso de recertificación estipulado en la presente ley del artículo 24 de la misma ley.".* Fundamenta la Corte su decisión en el derecho consagrado en la Constitución del libre ejercicio de las profesiones que se vería seriamente limitado por la certificación pero también reconoce el deber del Estado para exigir requisitos, por tanto, es tema que debe ser objeto de una Ley Orgánica y no de Ley ordinaria, como fue el trámite de dicha Ley. Ya este Ministerio presentó al Congreso el proyecto de Ley Orgánica.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional propuso a la Asociación Colombiana de Universidades, adelantar el proyecto "Definición del marco conceptual para la certificación y recertificación del ejercicio profesional", iniciativa que permite deducir el pensamiento del gobierno nacional sobre el tema. Es decir, es esperable en el corto plazo, que un número más amplio de profesiones queden incluidas en procesos de licenciamiento y recertificación semejantes al del sector salud.

Ello conlleva al sector académico a un análisis sobre cuál debe ser su papel en este proceso y también velar por el éxito de sus egresados en los trámites y requisitos a cumplir, especialmente, los referidos a su preparación. La calidad de la formación sin duda tendrá, a partir de estos resultados, un referente adicional a los actuales dispositivos del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior que existen en Colombia.

Una alerta necesaria es el riesgo siempre presente de reducir la formación en la educación superior a la preparación para que el egresado tenga un resultado exitoso en la evaluación que realiza el Estado al término de la carrera, los ECAES, también en proceso de reestructuración.

Finalmente, este es un camino que no debería emprender el país en forma aislada de los demás países de la Región latinoamericana y caribeña. Si en la pasada

[9] Sentencia C-756/08. Ponente: Magistrado Marco Gerardo Monroy Cabra.

Conferencia Regional de la Educación Superior -CRES 2008- se acordó conformar y fortalecer el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior -ENLACES-, este es uno de los tantos temas que deben configurar la agenda de trabajo que, suponemos, esta en construcción para alcanzar los fines propuestos para este Espacio. El trabajo conjunto es un imperativo.

CERTIFICACIÓN DE TITULOS DE PREGRADO Y HABILITACIÓN PROFESIONAL EN MÉXICO

Sylvie Didou A[*]

1. ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PAÍS.

1.1. TIPO DE INSTITUCIONES QUE LA COMPONEN

Estructuralmente, el sistema público de educación superior se ha caracterizado por una diversificación emergente de los modelos institucionales. A partir de 1991, fueron creadas universidades tecnológicas para impartir carreras de técnico superior: en 2006, eran 61. A nivel licenciatura, desde 2001, fueron instaladas universidades interculturales (9 a la fecha) y politécnicas (23).

Ese incipiente proceso de recomposición se dio en paralelo a una continua ampliación del sector privado. La matrícula inscrita en establecimientos particulares representa el 33.4 % del total de estudiantes en licenciatura, en 2006 -2007. Preocupada por garantizar la calidad de la oferta, la Subsecretaría de Educación Superior (SES), en coordinación con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación (ANUIES), la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) buscó inducir una participación más sostenida de las instituciones particulares en los procesos de aseguramiento de calidad.

En forma restringida, proveedores transnacionales han abierto campus en México. Otros han invertido en instituciones particulares ya existentes (el grupo *Laureate* en la Universidad del Valle de México, por ejemplo).

---

[*] Sylvie Didou Aupetit es investigadora de tiempo completo en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados en México. Es titular de la Cátedra UNESCO sobre Aseguramiento de calidad y proveedores emergentes de educación superior en América Latina.

1.2. NÚMERO DE INSTITUCIONES SEGÚN TIPO

Según la SES, 1636 instituciones de educación superior otorgan licenciaturas en México[1], de las cuales 487 son públicas y 1147 son particulares. De las públicas, por tipo, 21 son centros, 6 colegios, 40 escuelas, 236 institutos y 183 universidades. A ello se suma la Universidad Pedagógica Nacional, con sus 76 Unidades y 208 subsedes. De las particulares, 282 son centros, 39 colegios, 112 escuelas, 323 institutos y 389 universidades.

1.3. TIPOS DE CARRERA

Según el Glosario de la Educación Superior de la SES (GES), en México, la palabra carrera remite a las siguientes definiciones: "1. f. Conjunto de estudios que capacitan o habilitan para el ejercicio de una profesión: Estudió la carrera de ingeniería, 2. Programa educativo, especialmente de nivel licenciatura. y 3. fig. La misma profesión o su ejercicio: carrera de leyes = abogacía". Añade la siguiente acotación. "Prácticamente nunca se aplica la palabra carrera a un programa educativo de postgrado. Su uso no es todavía claro respecto a programas de técnico superior universitario o de profesional asociado[2]."

No obstante dicha definición, según la misma fuente, el Sistema Nacional de Educación Superior, definido como el nivel o tipo educativo que tiene como antecedente de estudios el bachillerato, ofrece carreras de técnico superior universitario o profesional asociado, de licenciatura y de postgrado. Entre esos últimos, la especialidad tiene como objetivo profundizar en un área específica del conocimiento o del ejercicio profesional y tiene como antecedente de estudios la licenciatura. La maestría también tiene como antecedente la licenciatura. La Universidad Pedagógica Nacional otorga para los maestros, Licenciaturas en Educación, en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, en Intervención Educativa (con formación en educación para jóvenes y adultos, educación inclusiva, orientación educativa, gestión educativa y educación intercultural), en Educación Primaria y en Educación Preescolar[3].

---

1 (http://ses4.sep.gob.mx/).

2 http://ses4.sep.gob.mx/

3 (http://www.upn.mx/?q=unidades_upn)

1.4. DURACIÓN PROMEDIO (TÍPICA) PARA LOS DISTINTOS TIPOS DE CARRERAS

Conforme con el GES, la carrera de técnico superior universitario tiene como antecedente inmediato el bachillerato y es de dos años; la licenciatura, también con el bachillerato como antecedente inmediato, "dura entre cuatro y seis años." En postgrado, la especialidad "suele tener duración de un año, excepto en áreas como la medicina, en donde pueden durar varios años"[4]. En dicha área, la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos en Salud (CIFRHS) reconoce las especialidades, considerándolas como equivalentes a la maestría (SES, Glosario PIFI).La maestría "se obtiene en programas de estudio de dos a tres años de duración después de la licenciatura". El doctorado es el "más alto grado académico que confiere una universidad u otro establecimiento de educación superior autorizado para ello"; los glosarios GES y PIFI no precisan su duración.

En cambio, el GES define el postdoctorado como un período inmediatamente posterior al doctorado durante el cual una persona es activa en investigación científica o humanística antes de asumir un puesto regular de trabajo, sin sanción vía título o grado. Define también los diplomados como "programas de estudios sin validez oficial que suelen ofrecer las instituciones de enseñanza superior. Están dirigidos al público en general y normalmente no tienen requisitos de escolaridad previa, están dedicados a cubrir temas culturales o especializados y suelen durar unas pocas semanas o meses[5]".

1.5. MATRÍCULA TOTAL DEL SISTEMA SEGÚN TIPO DE CARRERAS

Según la ANUIES, en 2006-2007, la matrícula total de educación superior ascendía a 2.230.322 estudiantes, 85% inscritos en licenciatura universitaria y tecnológica, 6.4% en postgrado, 3.2% en técnico superior universitario y 5.4% en escuelas normales. El número de graduados era de 276 764: 6.3% procedía de técnico superior, 71.8% de licenciatura universitaria y tecnológica, 11. 2% de escuelas normales y 10.7% de postgrado[6]

4 http://ses4.sep.gob.mx/
5 http://ses4.sep.gob.mx/.
6 http://www.anuies.mx/servicios/e_educacion/index2.

1.6. NORMATIVA JURÍDICA QUE RIGE AL SISTEMA

El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos asienta que "Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a si mismas; […]; determinaran sus planes y programas"

La *Ley General de Educación* (LGE), de Junio 1993, rige el sistema educativo nacional. Sus artículos 54 a 64 norman el otorgamiento del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) a instituciones particulares de educación superior. Ese es el "acto administrativo de la SEP por el cual se permite a un particular, cuando cumple los requisitos estipulados para el propósito, impartir (…) programas educativos de nivel superior"[7].

La Ley para la Coordinación de la Educación superior de 1978 establece que expedir un RVOE es facultad concurrente de la autoridad educativa federal, las autoridades educativas estatales y las instituciones de educación superior habilitadas para incorporar planes y programas de estudio. En su artículo 18 dispone que: "Los certificados, diplomas, títulos y grados académicos que expidan los particulares respecto de estudios autorizados o reconocidos requerirán de autentificación por parte de la autoridad que haya concedido la autorización o reconocimiento o, en su caso, del organismo público descentralizado que haya otorgado el reconocimiento. La autoridad o el organismo público descentralizado que otorgue, según el caso, la autorización o el reconocimiento será directamente responsable de la supervisión académica de los servicios educativos respecto a los cuales se concedió dicha autorización o reconocimiento."[8] Para avanzar en la unificación de los criterios, trámites y procedimientos entre dichas instancias, en los últimos años, la SES firmó convenios con las autoridades estatales para que adopten los lineamientos contenidos en el Acuerdo Secretarial número 279, del 10 de julio del año 2000, al establecer los trámites y procedimientos para la obtención del RVOE[9].

La información disponible sobre el RVOE federal indica que los certificados, títulos, diplomas y grados expedidos por los siguientes proveedores transnacionales (*Atlantic International University,Pacific Western University, Endicott College, Alliant*

7 http://ses4.sep.gob.mx/
8 http://ses4.sep.gob.mx/
9 http://ses4.sep.gob.mx/dg/dges/rvoe/oep.htm

International University, United States International University, Newport University, Universidad Nacional de Educación a Distancia,Westbridge University, West Coast University, Bircham International University y *Vision International University*) no son objeto de autentificación, registro y expedición de cédulas profesionales por parte de la Secretaria de Educación Pública. Asimismo, los estudios sin RVOE, impartidos por esos establecimientos en territorio nacional, no son susceptibles de revalidación; por tanto, los diplomas, grados o títulos no pueden ser registrados en la instancia correspondiente[10]. Conforme con los datos de la SES, 509 instituciones particulares han obtenido un RVOE del gobierno, y 624 de la SEP. 495 y 378 respectivamente lo tienen para licenciaturas.

II. GRADOS Y TÍTULOS QUE SE OTORGAN

2.1. DIFERENCIACIÓN ENTRE LOS GRADOS Y LOS TÍTULOS

Conforme con el GES, el grado académico es el nombre de los títulos de estudios, como bachillerato o licenciatura. El título es el "testimonio o instrumento dado que autoriza a ejercer un empleo, dignidad o profesión". El grado académico es el "título de una carrera universitaria o de otros estudios realizados en un centro de enseñanza que pertenezca al Sistema Educativo Nacional"; el profesional es el "documento expedido por una institución de educación superior a quien ha acreditado una licenciatura y cubierto los requisitos establecidos para su obtención".

2.2. REQUISITOS PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL: INSCRIPCIÓN EN COLEGIOS PROFESIONALES Y EXÁMENES NACIONALES Y/O ESTATALES

En México, los títulos expedidos por las IES del Estado, descentralizadas y particulares con RVOE, facultan para el ejercicio de la profesión para la cual preparan sus programas académicos, una vez que se haya acreditado el cumplimiento de los requisitos académicos y del servicio social. Es necesario registrar ante la Secretaria de Educación Pública (SEP) los títulos obtenidos en el extranjero, para convalidarlos bajo las figuras de la equivalencia o reciprocidad.

[10] http://ses4.sep.gob.mx/dg/dges/rvoe/avisos/av2.pdf

Las profesiones que en sus diversas ramas necesitan título para su ejercicio son las siguientes: arquitecto, bacteriólogo, biólogo, cirujano dentista, contador, corredor, enfermera, enfermera y partera, ingeniero, licenciado en Derecho, licenciado en economía, marino, médico, médico veterinario, metalúrgico, notario, piloto aviador, profesor de educación preescolar, profesor de educación primaria, profesor de educación secundaria, químico y trabajador social[11].

La Dirección General de Profesiones (DGP), adscrita a la SEP, vigila el ejercicio profesional y es el órgano de conexión entre el Estado y los Colegios profesionales. Entre otras funciones, registra grados académicos y expide cédulas profesionales para mexicanos con estudios en México. Oficinas estatales de profesiones existen en cada una de las 32 entidades federativas. Conforme con el artículo 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal y el artículo 21 de la Ley Reglamentaria del Artículo 5° Constitucional relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal, las asociaciones de profesionistas auxilian a la DGP en sus tareas de supervisión[12]

2.3. IMPLICACIÓN DE LA CERTIFICACIÓN PARA LA MOVILIDAD Y EL INTERCAMBIO

México ha firmado numerosos tratados de libre comercio o acuerdos de complementación económica, desde su ingreso al GATT en 1986. Si bien los tratados de libre comercio con el G3 (Colombia, Venezuela), Costa Rica, Bolivia, Chile, Nicaragua, Guatemala, Honduras, El Salvador y Uruguay.[13] contienen anexos sobre servicios profesionales, el que mayor impacto ha tenido en la reflexión sobre certificación profesional y movilidad de recursos altamente calificados ha sido el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, en vigor desde 1994 entre Canadá, Estados Unidos y México. Sus capítulos 12 sobre Comercio Transfronterizo de Servicios y 16 sobre Entrada Temporal de Personal de Negocios indujeron a las contrapartes a eliminar los requisitos de nacionalidad, presencia local y residencia para autorizar el ejercicio profesional y a negociar cuotas de visas NAFTA para la entrada temporal de profesionistas. El anexo sobre servicios profesionales del artículo 1604 las empujo a negociar condiciones para el reconocimiento mutuo de títulos y certificados.

---

11 http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208.pdf.

12 http://www.sep.gob.mx/wb2/sep1/sep1_Certificacion_Profesional

13 Paniagua, 2006 en http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/46364/1/07expmexico.ppt#7

Con ese propósito, a partir de 1994, la DGP instaló doce Comités Mexicanos para la Práctica Internacional de la Profesión (COMPI´s), en actuaría, agronomía, arquitectura, contaduría, derecho, enfermería, ingeniería, farmacia, medicina, odontología, psicología y veterinaria. Integrados por representantes del sector académico, de las asociaciones profesionales, del gobierno y de los empleadores, tuvieron como responsabilidad elaborar normas y estándares para negociar acuerdos de reconocimiento mutuo. Sus avances fueron importantes en ingeniería o contaduría y reducidos en veterinaria o enfermería[14].

Los principales obstáculos a superar para lograr acuerdos trilaterales de reconocimiento mutuo estriban en la diferencia de requisitos en materia de experiencia profesional, actividades autorizadas, exigencias de conocimiento local, procesos de recertificación y mecanismos de protección al consumidor; consisten asimismo en la "inexistencia a nivel nacional de un organismo determinado que represente a cada una de las profesiones" y por ende, en los desacuerdos de las asociaciones profesionales en torno a quién acredita y cuáles son las modificaciones a aportar a los programas de estudio[15]. En contraste, en México, uno de sus logros concernió la consolidación de dispositivos de aseguramiento de la calidad y acreditación de carreras.

III. CONCLUSIONES, IMPLICANCIAS Y RECOMENDACIONES

En relación a la certificación de títulos expedidos por las instituciones particulares, ha sido notoria en los últimos años por parte de la SES una aplicación más estricta de la reglamentación correspondiente así como un esfuerzo para conciliar parámetros y estándares con las demás entidades facultadas a otorgar RVOE´s: tales esfuerzos para la compartición de un marco normativo unificado deben ser continuados. En esa misma óptica, sería importante que el padrón de instituciones particulares con acuerdos de RVOE, contenido en la página Web de la SES, cubra todos los establecimientos con ese estatuto, vía otros mecanismos e instancias. El disponer de un único registro a nivel nacional mejoraría los esquemas de vigilancia e inspección así como la información y protección del público interesado.

[14] Paniagua, 2006, op.cit
[15] Paniagua, 2006, op.cit

Desde hace una década, colegios profesionales, consejos de acreditación y agencias de aseguramiento de calidad han desempeñado tareas de evaluación de las carreras de licenciatura, en el sector público y en una parte reducida del particular. La incorporación de los resultados de sus evaluaciones para simplificar los procesos administrativos de otorgamiento de las cédulas profesionales ha de ser generalizada.

A su vez, la larga duración de los diversos tipos de carreras, principalmente de licenciatura, reduce las oportunidades de atraer a estudiantes extranjeros hacia México, para fines de obtención de un título. Esa cuestión debería estar atendida a escala nacional en relación al perfil profesional deseable de los egresados, en cooperación con los académicos y las agencias de acreditación, a la vez que a escala latinoamericana y en referencia a espacios macro regionales de educación superior.

Con respecto, los criterios para el libre tránsito de profesionistas, la identificación de los obstáculos confrontados por los COMPI en el caso del TLCAN indica que esos derivan de las diferencias entre los sistemas nacionales de habilitación profesional y recertificación (educación continua). Son también políticos e ideológicos. En esa perspectiva, sería preciso que las entidades a cargo de la negociación de acuerdos mutuos de reconocimiento tanto en un marco de diferencias asimétricas (con respecto de América del Norte) como de mayor contigüidad (América Latina), asuman un papel protagónico en la constitución de un espacio latino-americano de educación superior.

CERTIFICACIÓN DE TITULOS DE PREGRADO Y HABILITACIÓN PROFESIONAL EN PARAGUAY

Carmen Quintana – Horák[*]

I. ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PAÍS

1.1. TIPO DE INSTITUCIONES QUE LA COMPONEN.

En el Paraguay, la estructura de la Educación Superior es la siguiente:

- **Universidades** son las instituciones de educación superior que abarcan una multiplicidad de áreas específicas del saber en el cumplimiento de su misión de investigación, enseñanza, formación y capacitación profesional y servicio a la comunidad. (Ley General de Educación, Art. 48)
- **Institutos Superiores** son las instituciones que se desempeñan en un campo específico del saber en cumplimiento de su misión de investigación, formación profesional y servicio a la comunidad. (Ley General de Educación, Art. 49).
- **Instituciones de Formación Profesional** del tercer nivel comprenden: a) institutos técnicos que brindan formación profesional y reconversión permanente en las diferentes áreas del saber técnico y práctico, habilitando para el ejercicio de una profesión. Serán autorizados por el Ministerio de Educación y Cultura. b) Institutos de Formación Docente. (Ley General de Educación, Art. 50).
- **Educación de Postgrado** es responsabilidad de las universidades e institutos superiores, siendo requisito para quienes se inscriban al haber terminado la etapa de grado o acreditar conocimiento y experiencia suficiente para cursar el mismo. (Ley General de Educación, Art. 54)

[*] Presidenta de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de Paraguay.

1.2. NÚMERO DE INSTITUCIONES SEGÚN TIPO

Con el advenimiento de la democracia y la apertura de las organizaciones oficiales se crearon nuevas instituciones de educación superior y se diversificó la oferta educativa en este nivel.

Según datos obtenidos por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) existen en Paraguay 39 Universidades, 7 de gestión pública y 32 de gestión privada; 28 Institutos Superiores, 7 de gestión pública y 21 de gestión privada; 201 Institutos Técnicos Superiores, 15 de gestión pública y 186 de gestión privada; 129 Institutos de Formación Docente, 42 de gestión oficial y 87 de gestión pública.

1.3. TIPOS DE CARRERA

Las universidades y los institutos superiores ofrecen carreras técnicas de grado académico (licenciatura) y de postgrado que comprende: especialización, maestría y doctorado.

Los institutos técnicos superiores ofertan carreras técnicas de nivel terciario, así mismo, los Institutos de Formación Docente desarrollan las correspondientes al profesorado (Educación Inicial, Educación Escolar Básica y Educación Media.).

El total de carreras universitarias de grado ofertadas es de 1032[1], concentradas en las de Ciencias Humanas y Sociales[2] cuyo porcentaje es del 66 %. El 34 % restante se distribuye de la siguiente manera: 14 % para las carreras de Ciencias Exactas e Ingenierías; 17 % para las de Ciencias de la Salud y el 3% restante para las de Ciencias de la Vida y Ecológicas.

1.4. DURACIÓN PROMEDIO PARA LOS DISTINTOS TIPOS DE CARRERAS

Las carreras tienen la siguiente duración:

---

1 Fuente: Universidades Públicas y Privadas, Año 2005/2006

2 La clasificación de carreras utilizadas en este texto corresponde a la enunciada, en el artículo 15 de la Ley 2072 / 03 de Creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de la República del Paraguay y en el artículo 8 de la Ley General de la Educación 1264/98.

- Las carreras técnicas universitarias tienen una duración de dos a tres años y las licenciaturas un promedio de cuatro a seis años, de acuerdo con las exigencias de los programas establecidos por las universidades.
- Los institutos técnicos superiores tienen una duración de dos años y las carreras de formación docente tres años a tiempo completo, pudiendo darse la modalidad de formación continua inicial o formación docente en servicio.
- Con relación a los postgrados de acuerdo con las normativas del Consejo de Universidades, la especialización debe completar 360 horas reloj presenciales, la maestría con una carga horaria de 700 horas reloj; y el doctorado con 1200 horas reloj que incluye 500 horas de investigación.

1.5. MATRÍCULA TOTAL DEL SISTEMA SEGÚN TIPOS DE CARRERAS.

Según la Dirección General de la Educación Superior del MEC el total de matrícula de este nivel en el año 2007 ascendía según tipos de instituciones de educación superior:

Cuadro 1.
Matrícula en la Educación Superior
Por tipo de institución y sexo.

Instituciones de Educación Superior	% Fem.	% Masc.	Total
Universidades	57	43	170.527
Institutos Superiores	60	40	14.789
Institutos Técnicos Superiores	52	48	18.306
Institutos de Formación Docente	69	31	13.212
Total General			216.834

Observaciones:

- La cifra correspondiente a la matrícula en el nivel de formación Docente se basa en estimaciones de la Unidad de Estadística de la Dirección General de Educación Superior. Incluye matrícula en cursos de formación,
- Capacitación y especialización.
- La matrícula en las Universidades se estimó considerando la cantidad de egresados del nivel medio y la cobertura del nivel de educación superior.
- La cifra correspondiente a la matrícula de educación técnica superior corresponde a estimaciones de la Dirección de Institutos Técnicos Superiores.

1.6. NORMATIVA JURÍDICA QUE RIGE AL SISTEMA

La Educación paraguaya es regulada por las siguientes normativas:

- Constitución de la República del Paraguay, de fecha 20 de Junio de 1.992, Artículo 79 sobre las universidades e institutos superiores, que establece:
  "La finalidad principal de las universidades y de los institutos superiores será la formación profesional superior, la investigación científica y la tecnológica, así como la extensión universitaria".

"Las universidades son autónomas. Establecerán sus estatutos y formas de gobierno y elaborarán sus planes de estudio de acuerdo con la política educativa y los planes de desarrollo nacional. Se garantiza la libertad de enseñanza y la de la cátedra. Las universidades, tanto públicas como privadas, serán creadas por ley, la cual determinará las profesiones que necesiten títulos universitarios para su ejercicio."

- *Ley No. 1.264 de "General de Educación", de fecha 21 de abril de 1998, Capítulo II, Sección VI, a través del cual se normatiza la política de la Educación Superior.*

El Ministerio de Educación y Cultura es el encargado del cumplimiento efectivo de la Ley General de Educación

El Consejo Nacional de Educación y Cultura es el órgano responsable de proponer políticas culturales, la reforma del sistema educativo nacional y acompañar su implementación en la diversidad de sus elementos y aspectos concernientes, y tiene como uno de sus objetivos principales el de dictaminar sobre el desarrollo de las instituciones de educación superior.

- *Ley N° 136 "De Universidades", de fecha 29 de Marzo de 1993*

Las Universidades específicamente se rigen por la Ley N° 136 (Ley de Universidades), y queda a cargo del Consejo de Universidades velar por el cumplimiento de la misma.

Las Universidades, tanto públicas como privadas, son creadas por ley. El Congreso de la Nación autorizará el funcionamiento de las mismas, previo dictamen favorable y fundado del Consejo de Universidades (Ley de Universidades, Art. 4)

El financiamiento de la Universidades públicas se establece por la Ley del Presupuesto General de la Nación, y la de universidades privadas por aranceles y autogestión.

Para subsanar el vacío legislativo en el ámbito de educación superior por Decreto de la Presidencia de la República se conformó una Comisión ad hoc encargada de la Reforma de la Educación Superior que tiene entre sus funciones elaborar en consenso un anteproyecto de Ley de Educación Superior que reemplace a la Ley 136 de Universidades.[3]

En relación con el aseguramiento de la calidad, la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, creada por Ley Nº 2.072 del 13 de febrero de 2003, es el organismo encargado de evaluar, y en su caso acreditar la calidad de las instituciones de educación superior que se someten a su escrutinio, producir informes técnicos sobre los requerimientos académicos de las carreras y de las instituciones de educación superior.

II. GRADOS Y TÍTULOS QUE SE OTORGAN

2.1. DIFERENCIACIÓN ENTRE LOS GRADOS Y LOS TÍTULOS

Grado académico es el título, resultado de los estudios realizados y "Del cumplimiento total de las exigencias prescriptas para todos los grados o niveles del sistema educativo nacional". Ley 1264. Art. 121. ***Título*:** Documento expedido por una institución de educación superior por una persona que ha terminado una carrera. *Ejemplo:* Licenciatura en Ciencias de la Educación – Licenciado en Ciencias Contables – Técnico Superior en Tecnología de Alimentos – Técnico Superior en Enfermería.

[3] Quintana –Horák, Carmen. ESALC/UNESCO. Diagnóstico de los títulos de la Educación Superior en Latinoamérica y El Caribe. Situación en Paraguay. 2005

2.2. REQUISITOS PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL: RECONOCIMIENTO ESTATAL, INSCRIPCIÓN EN COLEGIOS PROFESIONALES Y EXÁMENES NACIONALES Y/O ESTATALES.

En Paraguay se denomina título de grado al otorgado por las universidades e institutos superiores reconocidas por ley, luego de finalizar una carrera habilitada y que permite el ejercicio de una profesión una vez registrado en el Ministerio de Educación.

El reconocimiento, homologación o convalidación de títulos obtenidos en otros países se rige por el Decreto N° 19.275, por el cual se reglamenta el Artículo 122 de la Ley N° 1.264 “General de Educación”. En el mismo se establece que la Universidad Nacional de Asunción es la única institución que puede emitir dictamen técnico a fin de registrar el título en la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación y Cultura

A los efectos, se firmó un convenio interinstitucional entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad Nacional de Asunción, en el cual se establecen los requisitos, aranceles y compromisos del Ministerio y de la Universidad Nacional, del dictamen y de la vigencia del Convenio.

Así mismo, el Decreto determina que la convalidación de títulos no equivaldrá a la habilitación a extranjeros para el ejercicio de las distintas profesiones, la cual será otorgada por las autoridades pertinentes; igualmente, en ningún caso otra universidad, privada o pública, podrá arrogarse atribuciones o competencias que la reglamentación asigna exclusivamente a la Universidad Nacional de Asunción en el contexto de los dispuesto en las Leyes Nº 1.264/98 y Nº 136/93.

El registro y la habilitación profesional del área de la Salud, como las carreras de Medicina, Odontología y Psicología, son otorgados por el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social.

De igual forma, el Ministerio de Obras Públicas y Comunicaciones concede el registro y la habilitación profesional para las carreras de Arquitectura e Ingeniería.

La Corte Suprema de Justicia confiere la matrícula a los profesionales egresados de la carrera de Derecho y Notariado.

2.3. IMPLICACIONES DE LA CERTIFICACIÓN PARA LA MOVILIDAD Y EL INTERCAMBIO

Se pueden citar, entre otros convenios el del MERCOSUR que fue refrendado en Paraguay por la Ley Nº 3304/07 que aprueba el acuerdo de títulos y grados universitarios para el ejercicio de actividades académicas en los Estados Partes del MERCOSUR, la República de Bolivia y la de Chile.

La Fundación Carolina que tiene por objeto facilitar y promover la ampliación de estudios de licenciados universitarios, así como la especialización y actualización de conocimientos de postgraduados, profesores, investigadores, artistas y profesionales.

El Convenio Andrés Bello y con el Tunning, que facilitan la movilidad de estudiantes.

III. CONCLUSIONES, IMPLICANCIAS Y RECOMENDACIONES.

La Comisión Nacional de Reforma de la Educación Superior establecida por Decreto del Poder Ejecutivo de la República lleva adelante los estudios y análisis de la educación superior y específicamente la promulgación de una nueva ley, buscando la viabilidad de la reforma de este nivel, que se debería iniciar con un pacto educativo, en que las fuerzas políticas y sociales asuman la mas plena conciencia de la importancia y alcance del compromiso de una transformación de las instituciones de educación superior sobre la base de las características de esta era y de las necesidades y desafíos que enfrenta la sociedad.

Se recomiendan para mejorar las titulaciones otorgadas en este nivel del sistema educativo los siguientes puntos:

- Una nueva Ley de Educación Superior (en proceso de análisis) que regule la creación de instituciones de este nivel y con más precisión las normativas para la expedición de los títulos.
- Un glosario que explicite conceptos, y la terminología específica utilizados en este nivel para su aplicación correcta.

- Una estructura dinámica y ágil de fuente de información precisa y confiable, dada la dispersión de los datos por una parte y la diversidad de las denominaciones de los títulos expedidos.
- Un diagnostico de oferta y demanda de carreras de instituciones de educación superior.
- La creación de colegios profesionales para regular el desempeño de los profesionales de cada área.

CERTIFICACIÓN DE TÍTULOS Y HABILITACIÓN PROFESIONAL EN AMÉRICA LATINA Y CANADÁ: EL CASO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA

Altagracia López F.[*]

I. ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DOMINICANO

1.1. TIPO DE INSTITUCIONES QUE LA COMPONEN

En virtud de que el sistema articula la educación superior, la ciencia y la tecnología, el mismo está integrado según establece el artículo 21 de la Ley por cinco tipos de instituciones:

- Instituciones que cumplen con la función de educación superior;
- Instituciones que cumplen con funciones de creación e incorporación de conocimientos y tecnologías;
- Instituciones que cumplen con funciones de transferencia de conocimientos y tecnologías;
- Instituciones que cumplen con la función de promoción y financiamiento de educación superior;
- Instituciones que cumplen con la función de regulación, control y supervisión

Una de las ganancias de la Ley 139-01[1] es que inicia un proceso de diferenciación y diversificación de las instituciones de educación superior (IES) del país. Esto así pues en el artículo 24 clasifica las instituciones conforme a su naturaleza y objetivos en Institutos Técnicos de Estudios Superiores, Institutos Especializados de Estudios Superiores y Universidades.

Actualmente, se ha dado prioridad desde el Estado a crear un nuevo tipo de instituciones, los Institutos Técnicos Comunitarios. Las expectativas es que sean entidades estatales de educación técnica superior orientadas a capacitar y formar

[*] Altagracia López (alopez@intec.edu.do) es Directora del Centro de Innovación en Educación Superior (CINNES) del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana.

[1] SEESCYT (2002). *Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y tecnología*, República Dominicana, Santo Domingo: Autor.

personas a nivel postsecundario, con habilidades y competencias para insertarse en el mercado laboral y en la vida social, a fin de dar respuestas a necesidades del entorno local, regional y nacional. Se aspira que su oferta académica esté orientada a formar jóvenes y adultos para incorporarse al mundo productivo en corto tiempo y, a la vez, acceder a carreras del nivel de grado. Un aspecto distintivo de los Institutos Técnicos Comunitarios es su integración al desarrollo de la comunidad en la que estén insertados.

A partir de la categorización establecida en la ley 139-01, los Institutos Técnicos de Estudios Superiores (ITES), únicamente están autorizados a impartir carreras a nivel técnico superior. Los Institutos Especializados de Estudios Superiores (IEES) pueden impartir carreras y otorgar títulos en los niveles de grado (pregrado) y postgrado en las áreas de especialidad para las cuales fueron previamente autorizados por el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT). Las Universidades pueden impartir carreras y otorgar títulos en los tres niveles previstos, es decir de técnico superior, de grado (pregrado) y de postgrado, así como en las diferentes áreas del conocimiento.

Estas tres categorías de IES se pueden reagrupar, por su naturaleza, su origen, por la formación que ofrecen y su vinculación con sectores de la sociedad, en instituciones universitarias y no universitarias, en públicas o privadas, bien sean confesionales, no confesionales, militares, entre otras. Las IES a su vez, se clasifican por las modalidades educativas en presenciales y a distancia sean estas últimas semipresenciales, virtuales y/o abiertas (SEESCYT, 2006)[2]. Es importante destacar que la Ley 139-01, en su artículo 6, deja claro que la educación superior es un servicio público, inherente a la finalidad social del Estado.

1.2. NÚMERO DE INSTITUCIONES SEGÚN TIPO

En el 2007, de las 46 instituciones de educación superior existentes en el país, 33 son universidades, 6 son Institutos Técnicos de Estudios Superiores (ITES) y 7 son Institutos Especializados de Estudios Superiores (IEES)[3].

[2] SEESCYT (2006). *Reglamento de Instituciones y Programas de Educación Superior a Distancia.* República Dominicana, Santo Domingo: Autor.

[3] El listado de estas instituciones puede ser consultado en www.seescyt.gov.do.

Las IES se encuentran distribuidas en 20 de las 31 provincias que conforman la geografía de la Republica Dominicana, ya sea con su sede central o sus recintos. De las 46 instituciones de educación superior dominicanas, el 15% (siete) son estatales, en función de su origen y financiamiento del Estado, entre las que se encuentran una universidad, cuatro IEES (3 militares y uno de formación docente) y dos ITES que forman a nivel técnico superior. Esto refleja que el sistema está conformado mayoritariamente (85%) por instituciones de origen privado. El sistema tiene ocho universidades y un instituto técnico superior confesionales.

Cuadro 1.
Número y tipo de instituciones de educación superior

Tipo	Número Total	Estatales		Privadas	
		Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Institutos Técnicos Superiores	6	2	33	4	67
Institutos Especializados de Educación Superior	7	4	57	3	43
Universidades	33	1	3	32	97
Total	46	7	15	39	85

Fuente: Listado de las IES divulgado en el portal de la SEESCYT

1.3. TIPOS DE CARRERAS

Uno de los aspectos que caracterizan a las instituciones de educación superior según la Ley 139-01 es el tipo de programas o carreras que ofertan. Así en el artículo 22 se definen las IES como aquéllas dedicadas a la educación postsecundaria, conducente a títulos de los niveles técnico superior, grado y postgrado. Por su parte el Reglamento para la Evaluación y Aprobación de Carreras de Nivel de Grado[4] en el párrafo del artículo 5 define programa académico o carrera como la oferta educativa de la institución organizada por disciplinas, asignaturas, materias, módulos u otra estructura equivalente, junto a los requerimientos académicos necesarios para cumplir con el perfil de egreso.

Los niveles de formación y títulos a otorgar, establecidos en el marco normativo de la educación superior dominicana son:

[4] SEESCYT (2007). *Reglamento para la Evaluación y Aprobación de Carreras a Nivel de Grado..* República Dominicana, Santo Domingo: Autor.

- Un nivel técnico superior que representa un primer peldaño de formación que habilita para el ejercicio de una profesión técnica. Los programas que se ofertan en este nivel conducen al titulo de técnico superior, el de tecnólogo, el de profesorado y otros equivalentes.
- Un nivel de grado (pregrado) que otorga los títulos de licenciado, arquitecto, ingeniero, médico y otros equivalentes.
- Un nivel de postgrado que otorga los títulos de especialización, maestría y doctorado.

1.4. DURACIÓN PROMEDIO POR LOS DISTINTOS TIPOS DE CARRERAS

Los programas académicos del nivel técnico superior tienen una carga académica mínima de ochenta y cinco (85) créditos. En términos de duración son programas entre dos y dos y medio (2.5) años. En la estructura de educación superior dominicana, este nivel ofrece la oportunidad a los sujetos de alcanzar una formación que prepara para la inserción en los sectores productivos y de servicios. Además permite a los interesados la continuación de estudios a nivel de grado.

Los programas del nivel de grado tienen una carga mínima de ciento cuarenta (140) créditos para licenciados o su equivalente, excepto para las carreras de Arquitectura, Veterinaria, Derecho, Odontología, Farmacia e Ingeniería que tienen una carga académica de doscientos (200) créditos y una duración mínima de cuatro años. Por su parte Medicina debe tener una duración mínima de cinco (5) años, e incluye la premédica con una carga de noventa (90) créditos. La duración de las carreras en términos de año varia de acuerdo al régimen académico, sea semestres, cuatrimestres o trimestres.

El Reglamento de las Instituciones de Educación Superior[5] establece que en el nivel de postgrado la especialidad debe tener una carga mínima de 20 créditos, la maestría 40 créditos como mínimo y los del doctorado se dejan para una normativa particular que está pendiente de conocimiento y aprobación por las instancias de decisión del sistema.

[5] SEESCYT (2004). *Reglamento de Instituciones de Educación Superior.* República Dominicana, Santo Domingo: Autor.

1.5. MATRICULA TOTAL DEL SISTEMA SEGÚN TIPOS DE CARRERAS

La matrícula total del sistema de educación superior dominicano estaba conformada en el 2005 por 322,311 estudiantes de los cuales 655 pertenecen a instituciones de nivel técnico superior, 3,015 a institutos especializados y 318,641 a universidades (SEESCYT, 2006). Si se desagregan los datos por tipo de carreras encontramos que para el año 2005, 12,501 cursaban una carrera de nivel técnico superior, ya estuviesen inscritos en IES o en universidades; 301,697 estaban matriculados en programas de grado (pregrado); 7,945 en programas del nivel de postgrado, y 168 no especificaron el nivel.

Estos datos evidencian un abultamiento de los programas de licenciatura o equivalentes, un porcentaje bajo (2.5 %) que cursaba en el 2005 un programa de especialización (3,218) o de maestría (4,727) en el nivel de postgrado y la matricula de estudiantes en carreras cortas (2 a 2.5 años) está deprimida con apenas un 4% del total de matriculados en el sistema. Las informaciones de la SEESCYT dan cuenta de que en el 2005 no existían programas de doctorados propios ejecutándose en el país. Los programas de doctorados se realizan en alianza con universidades extranjeras que otorgan la titulación correspondiente. Para mayor nivel de especificidad, en el cuadro 2 se presentan los datos desagregados por áreas del conocimiento según clasificación de la SEESCYT.

Cuadro 2.
Estudiantes matriculados según nivel y área del conocimiento

Área del Conocimiento	**Nivel**				
	Total		Técnico Superior	Grado (Pregrado)	Postgrado
	Número	%			
Ciencias Básicas y Tecnológicas	72,642	22	5,827	66,148	667
Ciencias de la Salud	40,849	13	488	39,256	1,105
Filosofía y Humanidades	82,575	26	2,803	78,199	1,572
Ciencias Sociales[6]	126, 075	39	3,383	118,094	4,598
Total	322,141[7]		12,501	301,697	7942

[6] En las estadísticas de la SEESCYT el área de Ciencias Sociales incluye las carreras de Administración de Empresas, Administración Turística y Hotelera, Banca y Finanzas, Ciencias Políticas, Comunicación Social, Contabilidad, Derecho, Diplomacia, Economía, Estadística, Gerencia de calidad y productividad, Gestión Pública y Hospitalaria, Mercadotecnia, Publicidad, Secretariado y Turismo

[7] 170 estudiantes matriculados en el sistema en el 2005 no especificaron área del conocimiento (2) o nivel (168).

Fuente: Informe General sobre Estadísticas de Educación Superior 1989-2005 (SEESCYT, 2006)

1.6. NORMATIVA JURÍDICA QUE RIGE AL SISTEMA

La Ley 139-01 promulgada el 13 de agosto de 2001 crea el sistema e integra en términos de concepción y normativas la educación superior, la ciencia y la tecnología. Lo cual resulta novedoso para la Región ya que no existe en muchos países la integración de estas funciones y en general, lo referente a la educación superior suele estar junto a los demás niveles educativos dentro del Ministerio de Educación o en un ministerio independiente. Claro está que esta integración legal implica el gran desafio de traducir en la práctica la articulación de la educación superior, con la ciencia y la tecnología planteada en la legislación.

La Ley 139-01 tiene como finalidad la creación del Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, así como también establecer las normativas para su funcionamiento, los mecanismos que aseguren la calidad y la pertinencia de los servicios de las instituciones que lo conforman, al tiempo que plantea las bases jurídicas para el desarrollo científico y tecnológico nacional (Artículo 1). Este marco legal establece las características de las instituciones de educación superior, su clasificación por nivel de formación profesional y sus atribuciones. Además de los tipos de instituciones, otros de los aspectos que precisa la Ley son los requerimientos para la creación, la organización, el funcionamiento y cierre de las IES (Capítulo V, artículos del 43 al 55). Previo a la existencia de este marco legal, para la apertura de instituciones únicamente se requería un decreto del Poder Ejecutivo, que facultaba a ofrecer títulos con los mismos “alcances, fuerza y validez que tienen los expedidos por las instituciones oficiales o autónomas de igual categoría”.

La Ley 139-01 rescata la autonomía y la libertad como principios fundamentales de la educación superior, la ciencia y la tecnología (Artículos 10, 33 y 47). De manera explícita señala que las instituciones creadas gozarán de autonomía administrativa, institucional y académica en la categoría aprobada. Cabe destacar que, aunque dentro de las atribuciones que otorga esta autonomía está la de formular y desarrollar planes de estudios, la misma no exime a las instituciones de someter a evaluación de la SEESCYT y posterior aprobación del CONESCYT sus carreras y programas. Únicamente a las instituciones que gozan del ejercicio pleno de la autonomía se les permiten crear y ofrecer programas dentro de la esfera de acción que le corresponde, sin requerir la autorización del CONESCYT. El ejercicio pleno de

la autonomía lo otorga el CONESCYT a aquellas IES que tienen dos evaluaciones quinquenales aceptadas por este organismo como favorables.

Al momento de promulgarse la Ley 139-01 existían en el país dos universidades que gozaban del ejercicio pleno de la autonomía, concedidos por las leyes especiales que le dieron origen, condición esta que fue ratificada. En la actualidad en adición a estas dos IES, cuatro (4) universidades han alcanzado su autonomía plena.

Una de las debilidades de esta normativa jurídica es que ordena la elaboración de 34 reglamentos y 16 normativas para operativizar las directrices generales de la Ley. La Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCYT) como órgano de dirección, administración y supervisión del sistema ha dado prioridad a la formulación de los reglamentos vinculados a fortalecer la calidad de la formación de profesionales. A la fecha se cuenta con 7 reglamentos y dos normativas aprobados por el CONESCYT.

II. GRADOS Y TÍTULOS QUE SE OTORGAN

2.1. DIFERENCIACIÓN ENTRE LOS GRADOS Y TÍTULOS

La Ley 139-01 y el Glosario de Educación Superior, Ciencia y Tecnología no definen los conceptos de grado y título profesional, lo que trae como consecuencia que en la práctica estos términos se usen como similares. Entre las atribuciones que tienen las instituciones de educación superior dominicanas está la de otorgar grados académicos, conforme lo establecido en la propia Ley.

Ahora bien, la Ley al referirse a los niveles de formación (Artículo 23) plantea los títulos, indicando que se otorga el título de técnico superior, el de tecnólogo y el de profesorado en el primer nivel correspondiente al técnico superior[8]; licenciado, ingeniero, médico y otros equivalentes para el nivel de grado (pregrado); los títulos de especialización, maestría y doctorado para el nivel de postgrado.

[8] Se aclara que nos referimos a técnico superior en razón de que en el sistema educativo dominicano existen programas vocacionales, denominados técnicos que no requieren haber concluido la educación media.

El Reglamento de las IES hace las especialidades médicas cursadas en hospitales docentes, mejor conocidas como residencias médicas, equivalentes a la maestría (Artículo 7, literal e)

2.2. REQUISITOS PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL: RECONOCIMIENTO ESTATAL, INSCRIPCIÓN EN COLEGIOS PROFESIONALES Y EXÁMENES NACIONALES Y/O ESTATALES

Las instituciones de educación superior son las instancias facultadas para otorgar títulos a nivel superior conforme a la categoría para la cual están debidamente autorizadas por la SEESCYT. Ahora bien, la legalización de los títulos otorgados por las IES, se efectúa mediante el trámite formal de la documentación pertinente a la SEESCYT. La Ley 111[9] del 3 de noviembre de 1942 y sus modificaciones, establecen la necesidad de un exequátur, otorgado por el poder ejecutivo, para el ejercicio en el país de todas las profesiones que exijan un título universitario, nacional o extranjero revalidado. No obstante en la práctica esto se traduce en un requerimiento obligatorio, solamente en algunas actividades del ejercicio profesional para profesiones como Arquitectura, Contabilidad, Derecho, Ingeniería y Medicina.

El exequátur ofrece a quien lo posee el derecho a ejercer libremente la profesión, a acceder al mercado laboral y poder colegiarse o pertenecer a asociaciones de profesionales de su misma carrera. El mismo es autorizado por el Poder Ejecutivo, por lo que debe ser solicitado por escrito al o la Presidente (a) de la República Dominicana, por la vía del organismo tramitador correspondiente establecido en las normativas para estos fines. El procedimiento contempla que la SEESCYT revise el expediente de solicitud de exequátur enviado por el organismo tramitador, a fin de verificar la autenticidad de los documentos. Si quien solicita cumple con los requisitos exigidos y no existe ninguna irregularidad en su expediente la SEESCYT envía al Poder Ejecutivo que es la instancia que otorga el exequátur mediante decreto que se publica en la Gaceta Oficial.

Según divulga la SEESCYT en su portal (www.seescyt.gov.do), las instancias a través de las cuales se tramitan al Poder Ejecutivo las solicitudes de exequátur son:

[9] Ley 111 que regula el establecimiento del exequátur para el ejercicio profesional en la República Dominicana. Gaceta Oficial. P. 56

- La Secretaría de Estado de Salud Pública para las carreras de Medicina, Farmacia, Psicología, Odontología, Veterinaria, Enfermería, Bioanálisis, y cualquier otra del área de la salud.
- La Procuraduría General de la República para las profesiones de abogado o notario.
- El Colegio Dominicano de Ingenieros, Arquitectos y Agrimensores (CODIA) para las profesiones de ingeniero, de arquitecto y de agrimensor.
- La Secretaría de Estado de Finanzas para las carreras de Contabilidad, Administración, Mercadeo y Economía.
- La Secretaría de Estado de Educación para las carreras de Educación, Turismo, Administración Escolar y otras no especificadas en los organismos antes indicados.

La reválida de títulos otorgados por universidades extranjeras es una prerrogativa del Estado Dominicano a través de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, que al momento de promulgarse la Ley 139-01 era la única universidad estatal existente en este país. El Glosario de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana[10], define la revalida de títulos como *"el acto mediante el cual una universidad previamente autorizada por el Estado, reconoce o convalida un titulo otorgado por otra institución de educación superior en una carrera que esta ofrece, previo cumplimiento de los requisitos establecidos por la institución a la cual se solicita la misma."* Tal y como lo establece el párrafo del artículo 33 de la Ley 139-01, el proceso de revalida de títulos debe también ser validado por el cumplimiento de las disposiciones establecidas en los reglamentos vigentes, bajo la certificación de la SEESCYT.

Las instituciones de educación superior dominicanas realizan convalidaciones de estudios parciales o concluidos conforme a sus reglamentaciones internas como una vía para favorecer la movilidad estudiantil. Las directrices institucionales establecen que se puede convalidar hasta un máximo del 50 % de las asignaturas de una carrera o programa, sea éste cursado en una universidad nacional o extranjera. La convalidación de asignaturas o bloques de asignaturas se hace de acuerdo al contenido de cada una y su equivalencia con asignaturas similares en la institución que realiza la convalidación.

[10] SEESCYT (2001). *Glosario de Educación Superior, Ciencia y Tecnología*. República Dominicana, Santo Domingo: Autor.

En la República Dominicana no existen exámenes nacionales para el ejercicio de las profesiones. Sin embargo en algunas carreras como es el caso de medicina se exige para el ejercicio y la solicitud del exequátur,una pasantía realizada durante un año en una institución hospitalaria del Estado.

En cuanto a la membresía en colegios profesionales, en algunas profesiones la pertenencia a estas organizaciones se transforma en requerimiento para el ejercicio profesional. Tal es el caso de la carrera de medicina donde pertenecer al Colegio Médico Dominicano otorga puntaje para cursar una residencia médica; o de los abogados donde para subir a estrado en materia penal debe tener evidencias de pertenecer al Colegio Dominicano de Abogados; o los contadores que deben estar inscritos en el Instituto de Contadores Públicos Autorizados para firmar estados financieros, auditorias, entre otros; o los ingenieros y arquitectos que deben pertenecer al Colegio Dominicano de Ingenieros, Arquitectos y Agrimensores para firmar planos y documentos propios de estas profesiones.

2.3. IMPLICACIÓN DE LA CERTIFICACIÓN PARA LA MOVILIDAD Y EL INTERCAMBIO

La República Dominicana es signataria de acuerdos de integración económica y comercial bilaterales y multilaterales en el interés de insertarnos como país en la sociedad global. En este contexto, somos Estado fundador desde 1995 de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y del Acuerdo General de Comercialización de Servicios (GATS), del Acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA) y formamos parte del CARICOM. Asimismo, el país está participando en las negociaciones para el Acuerdo de Libre Comercio con Centro América y República Dominicana y con la Unión Europea. De manera pues, que abordar el tema de la certificación de títulos y habilitación profesional requiere situarlo en el contexto de los movimientos de integración regionales y las modalidades de servicios transfronterizos planteadas en ellos.

En el proceso de negociación de estos acuerdos de integración y libre comercio se identifican al menos cuatro modos de suministro de servicios: Los suministros transfronterizos que no implican traslado físico ni del proveedor del servicio, ni del consumidor; el consumo en el extranjero de un servicio, que conlleva el traslado del consumidor; el proveedor del servicio se desplaza hasta el consumidor con presencia comercial; y la presencia de personas físicas. De estos cuatro modos, el cuarto en el

que la persona que presta los servicios profesionales se traslada hasta el consumidor, es el más rezagado en las negociaciones en las que participa la República Dominicana por las implicaciones migratorias y de ejercicio profesional. Las negociaciones sobre el modo 4, en que la presencia física está asociada a ciertos reconocimientos de formación, los Estados han delegado que se trabaje en acuerdos de conocimientos mutuos. De esta forma para la movilidad de profesionales, si no existen acuerdos específicos de reconocimiento u homologación con un país, los profesionales extranjeros para validar sus títulos se acogen al procedimiento de reválida y a la Ley de Exequátur para el ejercicio profesional.

Para el ámbito de la educación superior, las tres primeras modalidades ocurren con frecuencia en nuestro país. Por ejemplo, la educación superior a distancia, los estudios en el extranjeros de dominicanos que luego retornan al país y de extranjeros que vienen a universidades dominicanas a cursar una carrera, las universidades extranjeras que ofertan programas en alianza con universidades dominicanas otorgando una o doble titulación son muestras de estos tipos de servicios que se llevan a efecto en forma sistemática. De igual manera, las universidades dominicanas han estructurado la movilidad de estudiantes y docentes para lo cual cuentan con sus normativas internas para el reconocimiento de las asignaturas cursadas en universidades extranjeras; así como también para certificar las estancias cortas de estudiantes que vienen de universidades extranjeras. Claro está que la movilidad es en cierto modo elitista para los estudiantes por los costos que implica el desplazamiento y la manutención en un país extranjero.

III. CONCLUSIONES, IMPLICANCIAS Y RECOMENDACIONES

El marco legal del sistema de educación superior dominicano es claro cuando establece a quien corresponde otorgar los grados académicos y a cuales instituciones corresponde otorgar cual titulación. El vacio conceptual se presenta al momento de distinguir, a partir de las regulaciones, entre el grado como cuerpo de conocimientos que una persona tiene en una disciplina y que se obtiene a partir de un programa curricular estructurado de licenciatura, maestría o doctorado y el título que habilita para el ejercicio de una profesión como médico, ingeniero, profesor, tecnólogo, entre otros. Otro de los términos que se presta a confusión es que utilizamos grado para designar el segundo nivel en la escalera de formación en lugar de pregado como se utiliza internacionalmente. A la luz de los procesos de apertura y

de internacionalización se impone pues tener un lenguaje claro y preciso que nos permita articularnos en sistemas regionales y mundiales, por lo que recomendamos revisar el glosario de la educación superior a fin de actualizar y repensar algunos conceptos que no se enmarcan en el contexto internacional.

La movilidad académica y el intercambio demandan de un sistema educativo superior fuerte, proactivo y con apertura para favorecer la internacionalización; así como de instituciones con niveles de calidad que las hagan competitivas nacional e internacionalmente. La SEESCYT ha dado prioridad al establecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad de los programas y las instituciones de educación superior, para lo cual no sólo se han fortalecido las reglamentaciones para potenciar el quehacer institucional, sino que se ha asumido la evaluación como un espacio para acompañar a las IES en su desarrollo y mejoramiento continuo. En los actuales momentos, en el marco de la evaluación quinquenal realizada por mandato legal por la SEESCYT, todas las instituciones están inmersas en un proceso de autoevaluación y luego de evaluación externa que concluye con un plan de mejora de cada institución. Por su parte, por iniciativa voluntaria algunas universidades han concluido procesos de evaluación y acreditación nacional con la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC) y están ejecutando acciones para la acreditación y el reconocimiento por entidades a nivel internacional.

Parece necesario iniciar un proceso que permita definir mecanismos que favorezcan la certificación de títulos en el marco de políticas para la internacionalización de la educación superior dominicana. Una cosa es realizar actividades que favorezcan la internacionalización, hecho que está sucediendo de manera creciente en República Dominicana, a tener una verdadera política que favorezca la movilidad académica en todas las direcciones y la certificación de títulos, tanto a nivel del sistema como de las instituciones.