

PROYECTO MECESUP UCH 0611, CONSULTORÍA AT 3

“Asistencia Técnica en la Implementación de una Reforma Curricular en el Pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile”

**BASES REFERENCIALES DE
LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS**

Documentos de trabajo

**Luis Eduardo González F.
Oscar Espinoza
Ana María Larraín**

Santiago, Mayo de 2010

PRESENTACIÓN

El presente conjunto de documentos es una selección de trabajos preparados por el responsable de la asistencia técnica y por su equipo de apoyo. Además, se integran otros documentos de otros autores considerados pertinentes para el desarrollo de la consultoría. Asimismo, se incluye un documento que contiene un glosario interno de la Universidad de Chile, de modo de ser consistente en el plano curricular con las definiciones establecidas a nivel institucional.

El propósito de este material es el de apoyar la discusión sobre la definición del perfil de egreso de las carreras de la FACSIO y por tanto está destinado a su uso interno en la Facultad.

En el documento *Bases Referenciales de la Formación Basada en Competencias* se han incorporado cinco trabajos, a saber:

- El primero titulado “Antecedentes para la revisión de una estructura curricular” se ha organizado en cuatro partes: nuevas condicionantes para la educación superior; nuevos modelos de estructura curricular: Europa y EEUU; el modelo híbrido de América Latina y propuestas para un modelo de integración regional con base de calidad.
- El segundo trabajo titulado “El futuro de la Educación Superior en Europa” ha sido extractado del documento del mismo nombre cuyo autor es Guy Haug, experto europeo sobre políticas, estructuras y cooperación educativas, con enfoque especial en enseñanza superior. A dicho documento se le han agregado algunas notas de los consultores.
- El tercer documento que se anexa se titula “Incorporación del Concepto de Competencia en el Diseño Curricular Universitario” es de autoría de los consultores y presenta su punto de vista en relación al tema.
- El cuarto documento corresponde al Glosario de Términos y Conceptos elaborado por la Universidad de Chile en el marco de la reforma curricular que considera la formación basada en competencias.
- El quinto trabajo que se titula “Glosario de Términos Asociados a la Formación por Competencia” se utiliza con frecuencia en el ámbito universitario para el trabajo por competencias y fue publicado por CINDA (2004) “Currículo Universitario Basado en Competencias” del cual el consultor es editor.

Previo a la preparación del documento se sostuvieron reuniones con todos los comités de docencia de las cuatro carreras de la Facultad, por lo cual se da cuenta de los aspectos que suscitaron mayores consultas sobre el trabajo a realizar tanto en la definición de los perfiles como en el trabajo de las mallas curriculares.

Por último, cabe mencionar que la presente documentación se integrará como anexo en el Segundo Informe de Avance de la AT 3 que se entregará en las próximas semanas.

PROYECTO MECESUP UCH 0611, CONSULTORÍA AT 3

“Asistencia Técnica en la Implementación de una Reforma Curricular en el Pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile”

Bases referenciales de la formación basada en competencias

Documentos de trabajo

Apartado N° 1

**ANTECEDENTES PARA
LA REVISIÓN DE UNA ESTRUCTURA CURRICULAR**

Sólo para uso interno de la asistencia técnica AT3

**Luis Eduardo González F.
Ana María Larrain
Oscar Espinoza**

Santiago, Mayo 2010

Antecedentes para la revisión de una estructura curricular

Luis Eduardo González F
Ana María Larraín U
Oscar Espinoza D

1.- PRESENTACIÓN¹

El presente documento se ha organizado en cuatro partes: nuevas condicionantes para la educación superior; nuevos modelos de estructura curricular: Europa y EEUU; el modelo híbrido de América Latina y propuestas para un modelo de integración regional con base de calidad.

2.- NUEVAS CONDICIONANTES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los actuales modelos de desarrollo humano y económico han demandado un nuevo rol a las universidades, esto es el papel que les corresponde en la formación del capital humano, motor indiscutible para el avance de los países, tanto desde una perspectiva interna como de una sociedad inserta en el mundo globalizado. Por lo tanto, es necesario crear un marco conceptual para el diseño de procesos de desarrollo centrados más en los recursos intangibles, como son el conocimiento y el aprendizaje, más que en los recursos naturales, ya que los primeros son generadores de la innovación en una dimensión integrada que influye en el desarrollo económico, político y social, dado que mejoran la calidad de vida de las personas.

En este contexto, la gestión del conocimiento al interior de las comunidades científicas, organizaciones o grupos de personas constituyen un importante “know how” que les permite afrontar con mayor efectividad los problemas que les plantea el desarrollo.

Por ello, al pensar en implantar un nuevo modelo curricular de formación, es indispensable ser más productivos en el conocimiento que aporta la universidad a la sociedad, y centrarse más, no en el volumen que se produce, sino cuánto de éste es utilizado por los integrantes de esa sociedad y cuánto valor agrega.

En esa perspectiva, la educación superior ha tenido importantes cambios derivados, tanto de requerimientos de la sociedad, como del propio sistema de educación superior.

¹ Extractado y adaptado del original de Luis Eduardo González (2006). Comparación entre las estructuras curriculares en Europa y América Latina a partir de los cambios de Bolonia y consideraciones para una integración en el contexto de las realidades de Latinoamérica, U. del Norte, Barranquilla, Colombia.

En este entorno, las demandas sociales se pueden visualizar en varios escenarios:

- El primero de ellos es el Productivo Laboral: en este sentido podemos señalar que la organización del trabajo es más autónoma; la estructura administrativa tiende a ser horizontal y disminuye la supervisión. Ello exige de capacidad emprendedora y la autonomía para la toma de decisiones.

Además, se destaca la reducción de los puestos de trabajo y de la actividad rutinaria. Esto demanda capacidad de trabajo independiente, de resolución de problemas y creatividad.

A lo anterior se agrega que el trabajo tiende a ser interactivo, grupal, en red, situación que exige capacidades para desempeñarse bajo ese esquema y en equipos multidisciplinarios.

También se observa un aumento del trabajo virtual (desde el hogar) y de la maquila, esto es, el desplazamiento masivo de operaciones manufactureras por parte de las grandes multinacionales hacia países del Tercer Mundo, escapando de los altos costos de producción y de las bajas tasas de ganancia de las grandes industrias en los países desarrollados, lo que demanda autodisciplina laboral.

Por otro lado, las nuevas condiciones de los mercados, la globalización de la economía y la mayor competitividad ha generado el ejercicio transfronterizo de las profesiones, que exige, entre otras, capacidad de comunicación y manejo de idiomas. Asimismo, se valora la autoexigencia, la calidad en los estudios y el comportamiento social asertivo.

Además, actualmente la movilidad laboral en la vida productiva se considera un bien preciado. Por ello, se hace necesario una formación en competencias genéricas (llamadas blandas) como por ejemplo, el trabajo en equipo, el liderazgo, la empatía, la asertividad, el respeto por la diversidad y la multiculturalidad así como la capacidad de autoaprendizaje.

- Un segundo escenario es el Científico y Tecnológico

En dicho escenario se observa como las expectativas de vida han aumentado considerablemente, y continuarán aumentando, situación que implica una mayor vida útil de las personas con plenas capacidades productivas. Esto requiere como respuesta una educación permanente (currículo recurrente), en el cual se atiendan las necesidades de este grupo cada vez más gravitante en nuestras sociedades.

Por otro lado, el desarrollo de los distintos materiales que condicionan las formas de producción demanda estar al día en el avance científico de las disciplinas.

Así también, el mundo científico se nutre de las visiones y aportes de las diferentes ciencias y disciplinas para poder trabajar en sistemas complejos, como es el caso de la ecología, la neurociencia, o la ciencia aeroespacial. Ello impulsa a que las IES desarrollen en las personas capacidades para interactuar en situaciones difíciles y que exista el trabajo mancomunado de la academia en la formación de los estudiantes, con el propósito que adquieran la capacidad para trabajar multidisciplinariamente.

De igual manera, destaca el desarrollo que han experimentado las ciencias del comportamiento, tales como la antropología, psicología, economía, sociología, etc., que nos han permitido aumentar el conocimiento respecto de la persona humana, esto es, de su forma de adquirir el conocimiento, de relacionarse con los demás, con la tecnología y con todo aquello que dice relación con este mundo globalizado. Estos son los grandes desafíos de la pedagogía actual, misma que debe buscar y señalar nuevas propuestas que permitan el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando las características del hombre del siglo XXI. Hoy día no es posible ignorar los diferentes estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes para apropiarse del conocimiento.

- Un tercer escenario es la Informática y el Conocimiento

En este sentido, la irrupción de las TICs en todos los ámbitos del quehacer profesional, la incorporación de nuevas culturas al ámbito de la investigación científica y tecnológica y la consiguiente prolifera generación de conocimiento exige la capacidad para valorar el conocimiento y su pronta utilización. A través de la informática se percibe el exceso de información, la velocidad de su crecimiento y su rápida obsolescencia. Por ello, para poder interactuar con este mundo es necesario poseer la capacidad para explorar, detectar, seleccionar, utilizar adecuada y oportunamente la información y evaluar su impacto, poniendo el énfasis en los procesos más que en los contenidos.

Otros cambios y desarrollos similares han experimentado las telecomunicaciones, sobre todo en los canales que se utilizan. Ejemplo de ello son las microondas, el láser, la televisión por cable, la telefonía celular e IP, cables de comunicación, Internet, correo electrónico. Estos avances han permitido reducir una gran cantidad de datos a una memoria flexible, mandar información y comunicarse en pocos segundos de una parte del mundo a otra, conocer las noticias en el minuto que se están produciendo o en muy poco tiempo. Sin duda alguna, quien no tiene o no adquiera la capacidad para manejar los recursos informáticos y de telecomunicaciones se transformará en un analfabeto digital.

- Un cuarto escenario es el Cultural

Hoy el tiempo físico, que tradicionalmente ha ordenado la vida laboral en día y noche, ha evolucionado. Se observa por ejemplo, que el trabajo en el ámbito intelectual puede ser acrónico, donde personas de muy distintas latitudes producen simultáneamente productos o servicios similares, a pesar de las distancias y horarios diferentes. Si esto se traslada al sistema de educación formal, se podría estructurar la docencia considerando el nuevo concepto de tiempo físico, ofreciendo a los estudiantes horarios más libres y con interacción virtual.

Por otra parte, se vive en una etapa en la que se ha pasado desde una cultura de la certeza y unicidad Cartesiana a una de la incertidumbre, mas probabilística y de diversidad. En ese marco, se requiere poseer la capacidad para el aprendizaje crítico, constructivista y autónomo.

Del mismo modo, la globalización cultural exige poseer la capacidad para interactuar con ella, incorporar sus códigos, apropiarse de ella y utilizarla en beneficio de todos.

- Un quinto escenario a considerar es el Demográfico Poblacional

En los últimos 60 años se ha producido una variación del perfil demográfico. En los países desarrollados la población joven ha disminuido drásticamente y Latinoamérica tendrá el mismo problema a mediano plazo. A su vez, ha aumentado la participación femenina en la población económicamente activa, y se ha incrementado los niveles educativos de las personas. Visto de este modo, es indudable que se requiere de mejores capacidades para ingresar al mercado laboral, lo que redundará en un aumento de la demanda por formación de cuarto nivel, esto es, post títulos, postgrado y perfeccionamiento.

- Un sexto escenario es el de las Personas y sus Valores

En la sociedad actual todo parece ser relativo, y algunos afirman que no existe una verdad única. Por otra parte, muchas veces los principios y valores están supeditados a los instintos e impera la violencia en el debate de las ideas; las adicciones han permeado sin distinción las capas sociales y facilitan los excesos. Frente a ello se requiere poseer una gran fortaleza moral, respetar la persona humana en cada una de sus etapas, respetar y reconocer la diversidad y las etnias y poseer la capacidad para actuar con coherencia ética en cualquier circunstancia.

Por otro lado, las diferentes formas de participación ciudadana requieren de personas con capacidad de asumir el servicio país generosamente y con un profundo sentido de la responsabilidad social que ello conlleva.

- Como último escenario se pueden mencionar los Cambios Internos en la Educación Superior

En los últimos 30 años, tanto en Chile como en Latinoamérica, en general, se ha producido un fuerte incremento de la matrícula en la educación terciaria con cifras que van entre un 30 y 40% de cobertura. Ha aumentado la segmentación social y se ha perdido el elitismo en el ingreso a la ES. Hoy están accediendo a este tipo de educación personas de los primeros quintiles de ingreso que no poseen el mismo capital cultural que los alumnos que, tradicionalmente, llegaban a este nivel educativo. Asimismo, ellos constituyen la primera generación de una familia que accede a la educación terciaria. La situación anterior lleva a tomar las medidas necesarias para nivelar a este nuevo grupo de estudiantes, de modo que puedan desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para continuar sus estudios postsecundarios en igualdad de condiciones.

Por otro lado, se ha producido un incremento de la privatización y heterogeneidad de la calidad de la IES. Por ello con el propósito de cautelar la calidad de la oferta académica de dichas instituciones, en la mayoría de los países, se han creado los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la ES, ente público, autónomo, cuya función es verificar y promover la calidad de las instituciones, y de las carreras y programas que en ellas se imparten.

No cabe duda que estos cambios internos plantean grandes desafíos para la educación actual y futura, mismo que no es exclusivo de la ES sino que comienza en la educación prebásica, siguiendo todo el trayecto o itinerario hasta la educación terciaria. Sin lugar a dudas, la responsabilidad de los docentes y académicos de cada nivel es central. Ellos tienen el poder de encantar, motivar, desarrollar la creatividad, establecer vínculos con la cultura, desarrollar múltiples capacidades en los educandos que les permitan enfrentar el siglo XXI con seguridad en sí mismos, con espíritu solidario, generosos para compartir lo que poseen, respetuosos con las personas diferentes, y con capacidad de disentir sin descalificar.

En el contexto señalado, el diseño curricular por competencias o basado en competencias es una manera de acercar el proceso de enseñanza y aprendizaje a este mundo globalizado, que exige personas polivalentes, polifuncionales, poliprojectuales, versátiles, multiculturales, multilinguistas, con respeto hacia el medio ambiente, etc.

El modelo curricular basado en competencias aparece, además, como una alternativa para reducir las tasas de repitencia, de deserción, para mejorar la

vinculación con el medio y promover la formación continua, entre otros, incluso, ser el punto de partida para nuevos desarrollos y modelos pertinentes a la realidad universitaria.

Adicionalmente, para satisfacer las nuevas demandas se han buscado respuestas en los países más desarrollados donde se destacan los recientes acuerdos de la Comunidad Europea y los enfoques de la formación Norteamericana.

3. NUEVOS MODELOS DE ESTRUCTURA CURRICULAR: EUROPA Y EEUU

3.1. Nuevo modelo de educación superior en Europa

Tradicionalmente en Europa, particularmente en Francia y España, de la cual deriva el modelo latinoamericano, las universidades estaban orientadas a la preparación de profesionales. Las carreras del área tecnológica se impartían en los institutos politécnicos que en su mayoría se transformaron en universidades a mediados del siglo pasado.

El bachillerato se entregaba al término de la enseñanza media y los títulos profesionales se entregaban simultáneamente con una licenciatura después de cinco o seis años de estudio.

Un cambio profundo a este modelo se produce con el acuerdo de Bolonia en 1999 que plantea un nuevo modelo que deberá ser implantado para toda la Comunidad Europea a contar del año 2010.

El Acuerdo de Bolonia²

Tres aspectos son centrales en la declaración de Bolonia:

- El primero se refiere a la reducción y homologación de la duración de las carreras con un primer ciclo de formación general que puede oscilar entre 180 y 240 créditos, esto es, entre tres y cuatro años que se transformaría en un bachillerato y un segundo ciclo de especialización de 90 a 120 créditos que pasaría a ser un grado master al cual se asociaría un título profesional habilitante. Desaparece entonces la licenciatura.
- El segundo pone el énfasis en la incorporación del sistema de créditos (ETCS), para medir la carga académica centrada en el trabajo del estudiante tanto en el aula como fuera de ella (en el sistema norteamericano los créditos se miden mas bien por la carga del profesor en función del número de sesiones presenciales semanales. Para ello se

² Declaración de Bolonia. Declaración de Consejo de Ministros Europeos de Educación. Bolonia, 1999

asume que un estudiante de tiempo completo realiza 60 créditos anuales. Si se asume que el trabajo de jornada completa es de 48 horas a la semana y cada semestre es de 18 semanas se tiene que en un año un estudiante tiene una carga total de 1728 horas por lo cual cada crédito equivaldría aproximadamente a 29 horas de trabajo académico.

- El tercero se sustenta en el reconocimiento de estudios y la movilidad interinstitucional de los estudiantes basado en la cantidad de créditos de cada asignatura.

3.2. El modelo de educación superior en EE.UU.

El “Sistema de Educación Superior” de Estados Unidos es diverso, descentralizado y complejo. La articulación del “sistema” se hace a través de exámenes (testing) de entrada y salida (Licencia profesional o títulos); las credenciales para cada nivel o práctica de la profesión, el financiamiento disponible por cupo y niveles, entre otros. La clasificación de la Carnegie Foundation (ONG Filantrópica) desarrolló el proyecto de la clasificación voluntaria de instituciones públicas y privadas que también incluye a universidades indígenas y religiosas. Estados Unidos tiene un sistema de educación superior complejo y diversificado, con más de 3.000 instituciones post secundarias de muy diversa naturaleza.

No existen patrones únicos, pero en general se podría decir que existen cuatro tipos de programas que otorgan distintos grados sucesivos (Associate Degree, Bachelor, Master y Doctorate) además de las carreras orientadas a entregar los títulos habilitantes (Professional Careers) como arquitecto, medico o ingeniero cuyas licencias para ejercer son mas bien entregadas por los Estados. Estos estudios se pueden realizar en tres tipos de instituciones (“Community Colleges”, “Colleges” y “Universities”).

Los estudios pueden organizarse de manera muy variada, pero básicamente mediante dos esquemas:

Uno escalonado que comienza en el Associate Degree y avanza por etapas hasta el doctorado. Incluso se puede ir acumulando cursos que son después reconocidos en el nivel correspondiente (Certificate Degrees)

El otro es ingresando directamente a escuelas profesionales universitarias lo que es solo posible para algunas profesiones.

La gran ventaja de este sistema es que cada estudiante ordena su carrera en función de sus aptitudes e intereses Para ello cuenta con una oferta usualmente variada y el sistema fomenta la articulación entre un nivel y otro mediante el reconocimiento de los estudios anteriores. Sin embargo, se cautela las

condiciones de paso de un nivel a otro mediante exámenes nacionales como el GRA y el AST.

Las carreras de los que escogen la trayectoria escalonada es mas largo y es común que carreras de riesgo social por esa vía tomen seis años o más en completarse. Asimismo, dado las altas de cobertura en la educación superior (85%) es frecuente que los profesionales tengan el grado de maestría.

Un esquema como el del Cuadro 1 muestra en forma muy simplificada la estructura del sistema de educación superior y sus niveles, así como las equivalencias parecidas que se dan en el caso chileno.

Cuadro 1
Estructura simplificada del sistema norteamericano y sus símiles en el modelo chileno

Instituciones	Equivalencias Chilenas	Duración de los estudios	Programas: Grados y títulos
Community Colleges	Centros de Formación Técnica	1 ½ a 2 años	Associate Degree (técnicos)
Colleges	Institutos profesionales	4 años	Bachellor of Arts que es similar a las Licenciaturas y carreras cortas
Universities: Professional Schools	Universidades docentes	2 años post bachilleratos	Carreras profesionales que exigen licenciatura previa
Universities: Graduate Schools	Universidades Complejas Escuelas de postgrado	2 años	Masters maestrías
		3-5 años	Phd. Doctorados

A continuación se describen brevemente algunos aspectos de las distintas instituciones y niveles

- *Community Colleges*

Los “Community Colleges” en general imparten carreras de dos años (Associate Degree). Están articulados y permiten continuar estudios de bachiller en Colleges y universidades para obtener el grado de bachillerato (de cuatro años) previo examen de admisión que se dan a nivel nacional (GPA).

Los Community Colleges nacieron en 1901 (Joliet Junior College) y estuvieron orientados a la formación general (Liberal Arts). En los años 30 comenzaron a orientarse a la preparación para el trabajo. En 1960 se constituyeron en una red pública que hoy cuenta con 1173 instituciones.³

³ Fuente : <http://www.aacc.nche.edu/Template.cfm?section=AboutCommunityColleges>

Los community colleges son, en general, públicos. Se caracterizan por estar asociados a estados o municipios. Y tener un arancel de matrícula comparativamente bajo, del orden de U\$ 100 por crédito para los estudiantes locales y de U\$ 300 por crédito para los estudiantes foráneos (un curso tiene del orden de 3 créditos que equivalen al número de horas presenciales a la semana durante un semestre). Por lo general tienen admisión libre. A fines de los 90 tenían una matrícula de más de 9 millones de estudiantes y otros cinco millones en cursos.⁴

- *Colleges*

Los Colleges tienen su origen en la tradición de la educación superior británica asociada a la distribución territorial de las universidades. En general se orientan a dar una formación general. (Liberal Arts) Imparten programas de cuatro años y otorgan el grado de bachiller. Permiten tomar una gran variedad de cursos y su calidad se mide muchas veces por la diversidad de la oferta. Ofrecen “paquetes” de especialización que constituyen el ciclo fundamental (ramos obligatorios) para el ingreso posterior a carreras profesionales Pueden estar dentro de las Universidades como el Harvard College y el Radliff College de la Universidad de Harvard o ser independientes como el Boston College.

- *Professional Schools*

Son instituciones que están directamente vinculadas a ciertas profesiones. En algunos casos se ingresa directamente desde la educación secundaria directamente a carreras profesionales como es Medicina, Ingeniería y Derecho. En otros se ingresa con un bachillerato en la especialidad. En general, están insertas dentro de las universidades.

- *Graduate Schools*

Las escuelas de graduados por lo general se insertan en universidades. Si bien también se encuentran en colleges tradicionales, las escuelas de graduados otorgan los grados de master con dos años de estudio después del bachillerato (de cuatro años) y de Doctor of Philosophy o de Doctor of una especialidad (por ejemplo, educación) después de tres a cinco años de estudio que incluyen cursos

⁴ Para mayor información se puede consultar a [National Profile of Community Colleges, Trends & Statistics, 3rd Edition](#)
[State-by-State Profile of Community Colleges](#)
[Top 10 Community College Associate Degrees & Certificates: 1996-97](#)
[Community College Snapshot](#)
[Community College Enrollment](#)
<http://www.alltheinternet.com/texis/open/all?q=community+college+articulation>
<http://www.mcli.dist.maricopa.edu/cc/>

Este sitio permite encontrar información sobre 1251 community colleges de Canada y USA.

y una tesis (Dissertation). También existen masters profesionales (por ejemplo, los MBA que tienen una menor duración).

Cabe señalar que además de estos estudios formales algunos prefieren avanzar en su carrera aprobando asignaturas o conjuntos de asignaturas (certificate degree) que equivalen a los alumnos libres. Esto permite ir acumulando cursos que después son reconocidos en una carrera formal.

También hay que notar que los títulos profesionales (habilitantes) para ejercer una profesión en carreras de riesgo social (Medicina, Ingeniería) no son otorgados por las universidades o reconocidos mediante un trámite por el Estado (exequátur) sino que son otorgados mediante licencias estatales.

Puede ser que hace 100 años la distinción entre la universidad y el college fuese clara, pero hoy no lo es. Por ejemplo, Boston College tiene una estructura muy semejante a la Boston University, pero esta última se denominó con antelación universidad.

Harvard College se convirtió en Harvard University, cuando decidió adoptar el sistema alemán de formación de postgrado, y tuvo que agregar facultades, dejando el nombre Harvard College a la facultad que supervisaba los pregrados.

Hace 100 años todas las instituciones eran colleges, es decir, daban formación general. Hoy día alrededor del 50% no ofrecen programas de formación de postgrado. Casi todas las instituciones que agregaron programas de postgrado hoy día se llaman universidades, siendo Boston College una excepción.

La formación profesional en leyes, medicina e ingeniería comenzó afuera de los colleges pero fue absorbida por ellos, aunque hoy día aún existen algunos professional schools que no pertenecen a universidades ni a colleges.

Actualmente hay muy pocos programas de formación profesional al nivel pregrado. Derecho, Medicina e Ingeniería están todos dados al nivel postgrado, y casi todo en universidades. Hay unos pocos programas de formación profesional en contabilidad y administración de empresas al nivel de grado.

En la gran mayoría de los casos la formación profesional no comienza hasta entrar al nivel de postgrado, es decir, no hay programas específicos para la formación de médicos y abogados al nivel de pregrado, pero hay algunos para ingenieros.

La gran tendencia hoy día es hacia una uniformización de las instituciones de educación superior, con toda la formación profesional al nivel postgrado en facultades separadas. Estas facultades pueden dar doctorados, pero siempre se identifican con el nombre de la profesión. Por ejemplo, Harvard entrega un doctorado en educación. A la vez, la formación en las disciplinas no se considera una formación profesional, y los doctorados mantienen la vieja costumbre de ser

PhD, doctorado en filosofía. Es igual para matemáticos, economistas, psicólogos, todos tienen el PhD.

4.- EL MODELO HÍBRIDO DE AMÉRICA LATINA

En América Latina la educación postsecundaria siguió el patrón europeo con dos tipos de instituciones. Las universidades que siguen el modelo napoleónico de carácter profesionalizante y otorgan títulos profesionales y las instituciones no universitarias entre las que se encuentran las escuelas normales que forma a los maestros para la enseñanza básica y los institutos tecnológicos que forman técnicos. En general, como educación superior se reconoce legalmente solo a los estudios universitarios. Sin embargo, sólo una de cada cinco instituciones son universidades.

Un caso especial es el mexicano donde las universidades han incorporado el último de nivel de la educación media (“prepa”).

En cuanto a grados académicos se ha mezclado en América latina la tradición francesa y la británica estableciéndose los niveles de bachillerato (que no es universitario en el modelo francés), la licenciatura (cinco o seis años) y las maestrías (con dos años posteriores a la licenciatura y que no existe en el modelo francés) y el doctorado (tres a cinco años).

Los títulos profesionales, en general, (salvo el de abogado que en general lo otorgan las cortes de justicia) lo entregan directamente las universidades junto con la licenciatura y no se hace la distinción entre el título profesional y grado académico de licenciado.

En general, en los países se hace la distinción entre educación superior universitaria y no universitaria, donde se considera entre otros la formación de técnicos superiores y las escuelas normales donde se forman a los maestros. En otros países como Chile la Ley establece que la educación superior incluye a todos los niveles. En este caso se hace la diferenciación entre:

Los centros de formación técnica que otorgan títulos técnicos con dos años y medio de estudio y que están impedidos de otorgar grados académicos. En el caso chileno para el título de técnico la ley fija un mínimo de 1.600 horas y para los títulos profesionales no hay indicaciones salvo aquellos que requieren licenciatura previa, por lo cual existe bastante diversidad.

Los institutos profesionales que imparten carreras técnicas y carreras profesionales de cuatro años, pero que tampoco pueden otorgar grados académicos.

Las universidades que pueden otorgar cualquier grado académico (bachiller, licenciado, maestría y doctorado) y cualquier título (técnico o profesional).

Por otra parte, no en todos los países de la Región se hace diferencia entre grados y títulos y entre postgrados (maestrías y doctorados) y postítulos (diplomados y especializaciones). De igual manera, solo en algunos países para otorgar títulos en carreras de riesgo social se exige licenciatura previa que solo pueden ser otorgados por las universidades.

Los bachilleratos no están claramente normados y los hay de dos y tres años. Algunos se conciben como estudios generales y otros como salidas intermedias de carreras profesionales. Los grados de Licenciado, maestrías y doctorados comúnmente están definidos genéricamente en la legislación. Las licenciaturas duran en general cuatro años a cinco años. Las maestrías duran uno y medio a dos años y medio dependiendo su carácter y los doctorados duran de tres a cinco años.

En general, en América Latina no hay articulación ente niveles y el reconocimiento de los estudios se hace caso a caso de acuerdo a normas internas de cada institución. Por ello la movilidad estudiantil es escasa.

Si se comparan los avances de la articulación y la colaboración interinstitucional en Europa con lo que ocurre en América Latina, sin lugar a dudas que se requiere establecer algunas definiciones comunes y ciertos estándares como en el caso de Bolonia en beneficio del estudiantado. Sin embargo, en el caso latinoamericano debe velarse con mayor cautela por el aseguramiento de la calidad debido a la gran cantidad de nuevas ofertas de educación superior muchas de las cuales no reúnen las condiciones mínimas necesarias.

PROYECTO MECESUP UCH 0611, CONSULTORÍA AT 3

“Asistencia Técnica en la Implementación de una Reforma Curricular en el Pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile”

Documentos de trabajo

Apartado N° 2

EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA

Sólo para uso interno de la asistencia técnica AT3

Guy Haug

Santiago, Mayo de 2010

El presente documento está extractado del original de su autor, quien es uno de los más relevantes especialistas europeos en el tema. El documento fue presentado y entregado para su difusión en el Taller "Lovaina, Bolonia y América Latina", organizado por CINDA en la Universidad de Lovaina, en Lovaina la Nueva, en colaboración con las redes de COLUMBUS Y COIMBRA realizado en Bruselas entre el 30 de marzo y el 2 de abril del 2004. Se hicieron adaptaciones menores para los propósitos del proyecto, las cuales no afectan lo sustantivo del texto y que son de responsabilidad de Luis Eduardo González, quien participó como uno de los organizadores del Taller.

EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA

Guy HAUG⁵

El impulso del proceso de Bolonia

El "proceso de Bolonia" tiene como objetivo la creación de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo antes de 2010. Dicho espacio es el resultado de la iniciativa combinada de universidades y gobiernos. Luego de París (1998), Bolonia (1999), Salamanca y Praga (2001), hubo en 2003 dos reuniones importantes: la Convención de universidades europeas (en Graz en mayo) y la reunión de ministros que tuvo lugar en Berlín en septiembre. Posteriormente, se celebra una nueva reunión de ministros en Londres (2007).

La importancia de la declaración de Bolonia (1999) radica en tres aspectos:

- Es un programa de acción para avanzar con un horizonte a medio plazo (10 años).
- Es un proceso que se está dando a escala europea (la Declaración de Bolonia fue suscrita por 30 países en 1999; desde Berlín participan 40: toda Europa, incluso las Repúblicas Bálticas, más Rusia y Turquía).
- Fija un conjunto de objetivos específicos, incluyendo:
 - un marco de referencia común de titulaciones,
 - una generalización de los niveles de grado (que debe dar acceso al mercado laboral) y postgrado,
 - un sistema compatible de créditos,
 - un sistema de aseguramiento de la calidad a escala europea,
 - la eliminación de los obstáculos a la movilidad.

Bolonia es un compromiso político (no un tratado) de reformar las estructuras de los sistemas de enseñanza superior de manera convergente. No obstante, también resulta ser un proceso muy potente de renovación curricular generalizada.

⁵ Documento extractado de Guy HAUG, con algunas notas adicionales de los consultores. Guy Haug es experto europeo sobre políticas, estructuras y cooperación educativas, con enfoque especial en enseñanza superior. Trabaja actualmente para la Comisión Europea en Bruselas en el departamento de políticas educativas. Es uno de los padres del "proceso de Bolonia" y miembro del Consejo de Acreditación austriaco y del Comité de Acreditación de la ANECA.

Distintas motivaciones para reformas similares

Son diferentes las razones que inciden en que distintos países se decidan a caminar en la misma dirección. Los principales factores que subyacen a la reforma de los sistemas educativos impulsada por el proceso de Bolonia son:

- **La experiencia adquirida con los programas de movilidad europeos** (Erasmus/Sócrates, Leonardo, etc.) en una escala significativa (1 millón de estudiantes, 150000 profesores). Desarrollados con el propósito de dar a un 10% de los estudiantes europeos la oportunidad de ampliar su formación general en contacto con culturas de otros países europeos, y de esta manera fomentar la formación de una ciudadanía europea, estos programas llevaron a un convencimiento de la necesidad de simplificar las estructuras para hacerlas más compatibles entre sí. A lo largo del tiempo se incrementó la tensión entre actividades y mercados europeos de un lado, y sistemas y titulaciones puramente nacionales, por otro.
- **La emergencia del mercado europeo del empleo** plantea la necesidad de aumentar la pertinencia de los estudios en relación con el mercado de trabajo. En la EU, los profesionales compiten en el mismo mercado de trabajo, independientemente de su país de origen. Se impuso el hecho de que están mejor preparados en algunos que en otros, y esta comparación se ha convertido en un motor de cambio a nivel nacional. Es una vergüenza que la mayor limitación al libre acceso al mercado laboral europeo sea el difícil reconocimiento de titulaciones no nacionales: es un obstáculo serio contra un derecho fundamental de los ciudadanos europeos. Esto es una realidad en el caso de las profesiones no reglamentadas con una porción alta de los empleos en el sector privado, pero también en el caso de las profesiones reguladas: médicos, arquitectos, etc. tienen derecho a una validación de sus estudios en otros países.
- **Un atractivo disminuido en el resto del mundo.** Relacionado con lo anterior, la toma de conciencia de que Europa perdió a beneficio de EE.UU. en torno a 1990 el privilegio de ser el destino preferido de los estudiantes y académicos del resto del mundo; al mismo tiempo, consume mucha "educación transnacional" importada de EE.UU. y exporta poca. Durante bastante tiempo, esta evolución no se consideró como preocupante, hasta que surgieron, primero en Alemania, luego en Francia y posteriormente, en varios otros países, algunas señales sobre los riesgos que conlleva. Uno de los puntos fuertes de Bolonia es que desde el inicio insistió en que la confusión en los nombres y la estructura actual de las titulaciones europeas era

un obstáculo enorme para universidades y diplomados, primero en Europa y aun más con respecto al resto del mundo. En pocos años se ha impuesto una actitud más dinámica, que reconoce que las universidades son los principales vectores de los idiomas, las culturas, los valores, la ciencia y la tecnología europea en el mundo. El desafío de aumentar el atractivo de las universidades y de las titulaciones europeas (Gran Bretaña es un caso aparte) en el ámbito internacional obliga a repensar la manera en que se presentan hacia el exterior. Hay también que admitir que no se van a reconocer las titulaciones europeas al nivel que conviene en el resto del mundo si no se reconocen primero en Europa.

- **Una eficiencia insatisfactoria de los sistemas de educación superior**, lo que se relaciona con:
 - la excesiva duración de los estudios;
 - altas tasas de deserción, con estudiantes que abandonan sin ningún título bajo el brazo;
 - la escasa flexibilidad para permitir que los estudiantes cambien de estudios a mitad de camino.
- **Una demografía de la población universitaria en disminución**, en particular en las disciplinas científicas lo que obligará a redimensionar los sistemas de educación superior (fusión de universidades, supresión de departamentos y de centros de investigación (insuficiencia de doctorados), salvo si se puede atraer a estudiantes de otras regiones o países. Las consecuencias son una mayor competencia entre universidades y sistemas universitarios, y la necesidad de hacerse más atractivo a los estudiantes y profesores, especialmente en los niveles avanzados.

Un proceso paulatino pero irreversible

La reforma está avanzando en 4 frentes:

La creación de estructuras de dos niveles para remplazar los diplomas de excesiva duración: grado (*licence, bachelor, baccalaureus, bakalar, Candidat, licenciatura, etc.*) y master oficial (*master, magister, magisterium, etc.*). En febrero del 2001, las universidades europeas se pusieron de acuerdo en Helsinki en que el grado durará de 180 a 240 créditos (incluso tesis o disertación si se exige una), es decir, entre 3 y 4 años. En 2003, otra vez en Helsinki, se logró un acuerdo similar a nivel de master, que puede oscilar entre los 90 (en algunos casos los 60) y 120 créditos ECTS. La generalización de un primer nivel de 3 o 4 años

más allá de los países donde forma parte de su tradición (Reino Unido, Irlanda, Malta), ha comenzado por los países escandinavos y actualmente está en proceso de consolidación allí y en otros países como los Países Bajos, las repúblicas Checa y Eslovaca, Polonia, etc.; ha sido recientemente introducido en Italia, Alemania, Austria, Suiza, Francia y Bélgica, mientras que su introducción está proyectada en España, Grecia y Portugal.

El desarrollo de las titulaciones de primer grado ha puesto tres problemas sobre la mesa. En primer lugar, la noción de **empleabilidad**. ¿Qué implica que los egresados de este primer nivel puedan tener una formación útil en el mercado del empleo? Las respuestas que se están dando a esta cuestión es una combinación de tres alternativas: o bien la formación es claramente profesionalizante (caso de Italia, por ejemplo, donde no existe un sistema de formación terciario no universitario ni un sistema de *Grandes Ecoles*), o bien se da una formación general con énfasis en competencias transversales (saber resolver problemas, comunicar, trabajar en equipo, etc.), o bien se trata de una formación preparatoria (un *bachelor* en ciencias o artes, solución adoptada por ejemplo en varias universidades de Países Bajos y Bélgica) que culmina en el segundo ciclo. En Berlín, los 40 países en el proceso de Bolonia acordaron que la introducción del sistema de grado/postgrado debía empezar a más tardar en 2005, para que esté plenamente implantado en 2010. También acordaron que era necesario incluir más claramente el nivel de doctorado en el proceso de convergencia.

El problema de la empleabilidad, importante como es, no es sin embargo la primera preocupación que manifiestan los académicos. Sí lo es el temor a una posible pérdida de la **calidad**, ya que la reforma de los planes de estudio implica reducir parte de los contenidos, sea para acortar el período de estudios, sea para poder incorporar cursos relacionados con el desarrollo de competencias. La respuesta en el proceso de Bolonia es que un sistema de calidad es un sistema: donde los estudiantes aprenden lo que necesitan, no donde se enseña un catálogo enciclopédico de conocimientos abstractos; y que lleva a los estudiantes al éxito, no el que provoca la más alta tasa de fracaso o deserción.

La tercera cuestión que plantea el desarrollo de las nuevas titulaciones es la de la coexistencia con las carreras ofrecidas por el **sistema terciario no universitario** que existe en numerosos países europeos: ¿cómo diferenciar claramente ambas formaciones?, ¿cómo evitar superposiciones inútiles?. Desde el punto de vista de los estudiantes, lo importante es que tengan la posibilidad de optar por distintos tipos de

formación y que el sistema prevea puentes para pasar de un sistema a otro.

- **La introducción generalizada del sistema europeo de créditos, ECTS.** El elemento innovador del sistema europeo es tener en cuenta la totalidad de las actividades del estudiante para otorgar créditos. Esto da una mayor flexibilidad, ya que permite que los estudiantes cambien de carrera con mayor facilidad y facilita la movilidad a nivel europeo. ECTS es un sistema sencillo, que en algunos países o disciplinas a veces se complica inútilmente o se interpreta de manera no prevista; por eso, la Comisión Europea puso en marcha una red de más de 150 consejeros ECTS y otorgará un "ECTS label" a las universidades que aplican ECTS en todas sus carreras de manera correcta.
- **La garantía de calidad o la acreditación.** La Declaración de Bolonia estuvo menos clara en cuanto al tipo de mecanismos de aseguramiento de la calidad necesario en Europa. Dijo solamente que habrá una "dimensión europea" en este campo. Pero la verdad es que se trata de la piedra clave de todo el espacio universitario europeo (como también en EE.UU.) y los Ministros pidieron avances en este campo en Praga y más claramente en Berlín. En el marco de la EUA, las universidades insistieron ya en Salamanca en 2001, y otra vez en Graz en 2003, sobre la importancia de este tema y sobre su voluntad de poner en marcha un sistema que controlen ellas mismas, pero no hubo pasos concretos. Es cierto que para que haya calidad, cada universidad tiene que crear en su seno mecanismos de evaluación y mejora de la calidad. Pero esto no basta, ni para saber cuales son los estudios que cumplan con ciertas condiciones o estándares, ni para agilizar un proceso de reconocimiento más fácil entre universidades, que fuesen del mismo país o de países distintos. Un número cada vez más importante de países han creado agencias de evaluación externas o de "acreditación"; para ser creíbles dichas acreditaciones, y la relación entre ellas, necesitan cada vez más un carácter europeo. En Berlín se pidió por segunda vez a la ENQA (red europea de todos tipos de agencias de calidad en la enseñanza superior) que preparara, antes de 2005, un mecanismo de reconocimiento mutuo de las decisiones de agencias nacionales, basado en el control de la calidad del trabajo de dichas agencias: no es necesario hacer otra vez, al nivel europeo, el trabajo ya bien hecho, con un nivel suficiente de credibilidad, a nivel nacional. Por eso, estamos avanzando hacia un sistema de *clearinghouse* (plataforma de equiparación) europeo, no una agencia europea única con unos estándares europeos únicos. Además de ENQA se está perfilando otra red, con enfoque en acreditación, en la cual la ANECA española desempeña un papel muy dinámico: el Consorcio Europeo para Acreditación, que podría prefigurar el futuro

sistema europeo, con reconocimiento mutuo entre agencias de demostrada calidad, que fuesen nacionales o regionales (por ejemplo en un área lingüística o geográfica) o especializadas en una disciplina o un campo profesional a nivel europeo.

- **Reforma curricular por disciplinas.** Junto a la reforma de las estructuras de las actuales titulaciones, las universidades europeas han iniciado un amplio proceso de reflexión sobre el contenido de los estudios, que está abriendo el camino a la más amplia y profunda ola de renovación curricular que Europa jamás ha tenido. ¿Qué es hoy en Europa un ingeniero, qué son un *bachelor* y un *master* en ciencias? Un ejemplo de colaboración en este campo es el proyecto TUNING, respaldado por la Comisión Europea. El objetivo que persigue es desarrollar perfiles profesionales y resultados deseados en términos de conocimientos, habilidades y capacidades en varias áreas temáticas, empezando con matemáticas, geología, administración de negocios, historia y ciencias de la educación. El proyecto aspira a desarrollar un modelo de estructura curricular en cada área que favorezca el reconocimiento y la integración de diplomas europeos. En este contexto, se plantea también una reflexión sobre cómo pasar de modelos de enseñanza centrados sobre el profesor a modelos de aprendizaje centrados sobre el estudiante, favorecidos en gran medida por las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías. Es bastante fácil prever que este proceso se va a profundizar y generalizar en los próximos meses y años, abriendo la puerta a carreras europeas más compatibles (es decir, que faciliten el reconocimiento tanto académico como profesional) y flexibles (con currículas coherentes, basadas en créditos que pueden ser obligatorios, optativos o de elección), pero que al mismo tiempo quedarán distintos y diversos en cuanto a idiomas, perfiles institucionales y nacionales y proyecto personal del estudiante.

Algunos ejemplos de reformas a nivel nacional

En esta exposición no se pretende dar una visión completa de los procesos de reforma en todos los países europeos. Simplemente se trata de ilustrar algunas cuestiones relevantes para el debate. Para un panorama completo sobre las reformas se recomienda la lectura de los documentos "Trends" I (1999), II (2001) y III (2003).

La reforma en Italia tuvo en su momento un carácter más radical. Lo que explica esto es la ineficiencia previa del sistema: el 62% no terminaba sus estudios y los que terminaban, lo hacían en un tiempo excesivamente largo (para las ingeniarías, por ejemplo 6, 7 y 8 años): la duración efectiva era de 7,8 años para carreras de 4 o 5 años.

La reforma se llevó a cabo en varias etapas. Una de las decisiones importantes que se tomó es la de retener la denominación de Laurea para el primer diploma después de 3 años de estudios por la importancia que tenía en la imagen social. La segunda titulación (después de 2 años más) es la Laurea Especializada. La reforma fue radical en el sentido de que, en 2 años, todas las universidades en casi todas las áreas debían implementar una reforma curricular discutida con las organizaciones profesionales y de empleadores. Las nuevas titulaciones son organizadas por créditos ECTS y ya están efectivas por todo el país.

La reforma en los Países Bajos ilustra de otra manera la importancia de Bolonia. La posibilidad de articular estudios en varios ciclos no era nueva y en teoría las universidades tenían esta posibilidad desde 1990/91. En la práctica, las universidades no habían hecho gran cosa. El proceso de Bolonia dio nuevo impulso a esta transformación. Hoy tienen dos ciclos en todas las universidades, el primero de una duración de tres años, el segundo de un año y medio, y se renovaron casi todas las carreras.

La reforma en Alemania es otro ejemplo de la adaptación de un sistema con estudios tradicionalmente muy prolongados. La reforma prevé un sistema articulado en dos ciclos, con una primera titulación: *baccalaureus* y una segunda titulación *magister*. También se ha introducido el sistema europeo de créditos (ECTS) y se ha creado una agencia independiente para acreditar los nuevos diplomas, o mejor un sistema de agencias, ya que la agencia federal solo se reserva la competencia de otorgar a otras agencias (por disciplinas o por región de dos o tres *laender*) la autorización para acreditar. El sistema empezó como experiencia piloto y con la posibilidad de tener en paralelo carreras antiguas y nuevas, incluso en la misma universidad. En la Cumbre de Berlín, hubo mucha crítica porque todavía no se generalizó el nuevo sistema, salvo en algunas universidades más abiertas a vientos del futuro (Bochum, Humboldt en Berlín, varias *Fachhochschulen*).

En **Austria**, por el contrario, ya se terminó la fase piloto: el nuevo sistema será realidad en todas las universidades dentro de poco, a cambio de una mayor autonomía universitaria. En **Bélgica**, la parte norte del país (Flandes) ya se convirtió, bajo el impulso de la universidad más prestigiosa del sistema (Leuven), mientras que en el Sur (francófono) las reformas están apenas empezando. En **Suiza**, el antiguo sistema cambia progresivamente, y más rápidamente en algunas universidades (como Sankt Gallen). **Francia** ya tenía un sistema muy flexible de titulaciones de varios niveles, pero el sistema se está enfocando en los dos niveles de *Licence* y *Master* (con desaparición

progresiva de la *Maitrise*), mientras que los créditos ECTS se deben generalizar pronto. Las *Grandes Ecoles* se están convirtiendo rápidamente en el campo de empresariales, y lentamente en el campo de la ingeniería. La mayoría de los países de la **Europa Central/Oriental** ya tiene dos niveles, aunque con una duración demasiado larga de las carreras de grado. Todos se están acercando al nuevo modelo, tal como ocurre, por ejemplo, con Eslovaquia, Hungría, y Polonia.

La reforma en España empezó en 2002 con un cierto retraso pero avanza ahora con mucha determinación; el punto clave era: ¿qué hacer con la licenciatura que dura cinco, seis o siete años? ¿Se trata de un primer título? Si es así se debe repensar su duración y contenidos (3 o 4 años) y reforzar al mismo tiempo los postgrados (ordenar el mercado de los masters, por lo menos los oficiales). Si, por el contrario, la licenciatura se considera equivalente al master en el campo internacional, entonces es necesario pensar una primera titulación, para que los estudiantes que se quedan en el camino no dejen el sistema con las manos vacías, y repensar la licenciatura como un verdadero postgrado, aceptado como tal en el ámbito internacional. El Plan Marco del gobierno español optó por la primera solución, que era desde el punto de vista europeo y mundial la más lógica y seguramente a medio plazo la más fructífera. La licenciatura será en el futuro el principal título de grado con una duración de 4 (o en algunos campos de 3) años y se van a crear masters oficiales de 1 a 2 años. También se ha determinado que se pasará de un sistema de crédito español que solo tiene en cuenta las horas de clase, al sistema europeo ECTS, que tiene en cuenta el conjunto de las actividades que desarrolla el alumno. Mejor dicho, la licenciatura será de 180-240 créditos ECTS, y los masters 60-120, como en todo el resto de Europa.

Es interesante destacar que en la mayoría de los países (incluso en España), el proceso de reformas cuenta con tres aspectos claves (el "triángulo de oro de reformas" por "Bolonia"): ordenación de titulaciones entre grado y postgrado oficial, créditos ECTS o compatibles, agencia de acreditación (en el caso español, se creó la ANECA).

Bolonia en el nuevo marco educativo europeo

Con el proceso de Bolonia, el movimiento hacia una Europa de universidades se encuentra en **una nueva etapa**. Después de dos siglos de aislamiento detrás de fronteras nacionales, la integración europea produjo un primer cambio con la adopción de los programas de movilidad como ERASMO, SOCRATES y LEONARDO; pretendían fomentar la movilidad a gran escala, a pesar de la escasa compatibilidad entre sistemas en casi todos los aspectos (curriculas, asignaturas, exámenes, calendarios, titulaciones, tipos de instituciones, finanzas, etc.), lo consiguieron en parte. Esta etapa de movilidad sin cambio de estructuras permitió avances importantes en cuanto al aprendizaje de como trabajar juntos, así como la emergencia de centenares de redes entre universidades y universitarios y la creación de instrumentos como los ECTS, los NARIC, etc. Con el aumento del número de intercambios, esta cooperación reforzada alrededor de acuerdos de movilidad también permitió darse cuenta de la necesidad de una mayor compatibilidad entre sistemas, para que la movilidad y la cooperación resulten más fáciles. La Declaración de Bolonia abrió esta tercera etapa, la de reformas estructurales convergentes, es decir, la del cambio sistémico.

Sirvió también de plataforma para el desarrollo de **un debate nuevo sobre el papel de las universidades en la nueva Europa** y sobre retos comunes en las políticas de enseñanza superior en Europa. El proceso de Bolonia ya no es el único motor de cambio/modernización de universidades al nivel europeo. En marzo de 2002 en Lisboa, el Consejo Europeo (es decir, los jefes de estado y de gobierno) fijaron un nuevo objetivo estratégico para la Unión Europea: convertirse en la economía y la sociedad basada en el conocimiento, más avanzado del mundo. Añadieron inmediatamente que solo es posible con cambios mayores en los sistemas sociales y de educación. Invitaron a los ministros de educación a aumentar su contribución a la Europa del conocimiento fijando los mayores objetivos educativos de la UE hacia los que deberían converger todas las reformas y políticas. Así nació en febrero de 2002 (bajo Presidencia española de la UE) el "programa de trabajo sobre los objetivos comunes de los sistemas de educación o formación en Europa" ("Educación y formación 2010"); con él, el proceso de convergencia educativa europea se extendió a todos los niveles y partes de los sistemas educativos.

Estamos en camino hacia **una Europa educativa con sistemas diversos pero objetivos compartidos para 2010**. En la introducción política del programa "Educación y formación 2010", los Ministros y la Comisión Europea destacaron lo que pretenden alcanzar en el 2010, "para el beneficio de los ciudadanos y de la Unión Europea como tal":

- que los sistemas y las instituciones educativas europeas se vean como referencias de calidad y pertinencia en el mundo;
- que los sistemas tengan un grado de compatibilidad suficiente para que los Europeos puedan aprovechar su diversidad en vez de encontrarse limitados o penalizados por ella;
- y que Europa consiga (otra vez) ser el destino preferido de los estudiantes, académicos e investigadores de las demás regiones del mundo.

Estos retos conciernen de manera especial a universidades y sistemas de enseñanza superior. Dentro del marco de la estrategia de Lisboa y del programa "Educación y formación 2010", el debate a nivel europeo sobre el reto del conocimiento se enfoca cada vez más sobre universidades. Una serie de **Comunicaciones de la Comisión** Europea subrayó:

- el grave déficit de financiamiento de las universidades europeas en comparación a sus homólogas de EE.UU. (que tienen recursos por estudiante que son más del doble); la diferencia resulta principalmente de la débil contribución de recursos privados en Europa;
- la menor preparación de las universidades europeas a la competición mundial, con insuficiente autonomía, recursos, experiencia de management y de marketing y presencia fuera de Europa;
- los efectos negativos de la fragmentación de los sistemas y de la poca eficacia de varios sistemas nacionales;
- y la necesidad de invertir mucho más (3% en vez de 1,9% del PIB) en la investigación/desarrollo, para fomentar el crecimiento económico y reducir la fuga de cerebros.

Ninguno de estos retos es totalmente nuevo. **Lo nuevo es que se han convertido en comunes para Europa**, que solamente se pueden lograr si se coordinan las políticas y se refuerzan los sistemas al nivel de la UE. Esto es un desafío enorme, pero vital. El papel de las universidades en el futuro de cada país en Europa, y en el futuro de Europa en el mundo, por fin se admitió a los niveles políticos más altos. Las soluciones son europeas y necesitan reformas para una modernización universitaria, pero también nuevos recursos y una determinada cooperación.

PROYECTO MECESUP UCH 0611, CONSULTORÍA AT 3

“Asistencia Técnica en la Implementación de una Reforma Curricular en el Pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile”

Documentos de trabajo

Apartado N° 3

**INCORPORACION DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA
EN EL DISEÑO CURRICULAR UNIVERSITARIO**

Sólo para uso interno de la asistencia técnica AT3

**Luis Eduardo González F.
Ana María Larraín
Oscar Espinoza**

Santiago, Mayo de 2010

INCORPORACION DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN EL DISEÑO CURRICULAR UNIVERSITARIO⁶

Larraín U., Ana María⁷

González F., Luis Eduardo⁸

Espinoza, Oscar⁹

I. INTRODUCCIÓN

La Educación Basada en Competencias pareciera ser un tema de reciente aparición. Sin embargo, su origen se remonta hacia fines del siglo XIX en EEUU en cursos de trabajos manuales para niños. Años más tarde, en 1906 en la Universidad de Cincinnati-Ohio se realizaron experiencias en cursos de ingeniería que acercaban a los estudiantes a la práctica mediante convenios con empresas en la cual se establecían criterios de desempeño en la aplicación de conocimientos. Hacia 1930 el programa se había masificado y tenía gran éxito entre los estudiantes y empleadores.¹⁰ En 1973, el Departamento de Estado de los Estados Unidos decidió realizar un estudio orientado a mejorar la selección de su personal, el que fuera encomendado a David McClelland, profesor de Harvard muy reconocido en ese momento, como un experto en motivación. McClelland logró confeccionar un marco de características que diferenciaban los distintos niveles de rendimiento de los trabajadores a partir de una serie de entrevistas y observaciones. El análisis buscaba detectar las características presentes en las personas a seleccionar, que podrían predecir el éxito de su desempeño laboral.

A partir de las transformaciones económicas que se precipitaron en el mundo en la década de los 80, se puede afirmar que se comenzó a aplicar el concepto de competencias. Países como Inglaterra y Australia, precursores en la aplicación del enfoque de competencias, lo vieron como una herramienta útil para mejorar las

⁶ Este trabajo se elaboró sobre la base de publicaciones anteriores de los autores sobre el tema. Larraín A. M., González L. E & Espinoza (2007). Incorporación del concepto de competencias en el diseño curricular universitario. En Universidad de Valparaíso (editor) Innovación Curricular En Educación Superior: Una estrategia de Desarrollo hacia el Bicentenario (pp.29-34) Valparaíso Ediciones DIRCAL Universidad de Valparaíso y de González L.E. Larrain A.M. (2006) Formación Universitaria basada en Competencias En Cabrera K. González L.E. (compiladores) Currículo Universitario Basado en Competencias (pp 23-66) Barranquilla, Colombia Ediciones UNIORTE

⁷ Directora Nacional Desarrollo Curricular, Corporación Santo Tomás, Chile.

⁸ Director del Programa de Política y Gestión Universitaria, CINDA, investigador PIIE.

⁹ Sub Director de Desarrollo Académico Universidad Diego Portales , Investigador PIIE.

¹⁰ Ver Castro Eduardo El Curriculum Basado en Competencias: Factor de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior y Criterio para la Acreditación Nacional e Internacional de Títulos y Grados, Stgo, Chile, mineo, 2004.

condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la capacitación laboral, y de este modo mejorar la productividad de su gente como estrategia competitiva. Se buscó atacar problemas como la inadecuada relación entre programas de capacitación y la realidad de la empresa. Se diagnosticó, que el sistema académico valoraba más la adquisición de conocimientos que su aplicación en el trabajo. Se requería entonces, un sistema que reconociera la capacidad de desempeñarse efectivamente en el trabajo y no que sólo reconociera los conocimientos adquiridos.¹¹

Desde comienzos de los años 90, más por interés económico que educativo, se comenzó a adecuar la educación y capacitación vocacional a las necesidades del sector productivo. Desde entonces la educación basada en competencias ha causado controversias entre representantes de los sectores industriales, gubernamentales y educativos, pero también ha generado consenso que es un buen punto de partida para mejorar el desempeño laboral en un determinado país sin que ello sea un obstáculo para la generación de conocimiento y el desarrollo académico.

A nivel de la educación post secundaria en Chile han existido algunas experiencias relativamente antiguas siendo una de las más significativas la realizada entre 1966 y 1973 por la ex Universidad Técnica del Estado y conocida como “Plan Cooperativo”. El propósito de este programa fue regularizar la situación de los técnicos y profesionales que se desempeñaban sin título docente en las áreas tecnológica y agrícola de la enseñanza media de tipo técnico-profesional.

En las últimas décadas se han realizado avances importantes en la dirección la formación por competencias a través de las experiencias de liceos técnicos profesionales que han aplicado a partir de 1980 el régimen de “Educación Dual¹²”. Estos liceos han contado con el apoyo técnico y financiero de organizaciones alemanas en los cuales han talleres y laboratorios para el aprendizaje práctico de los estudiantes y han desarrollado programas de pasantías en el extranjero para los docentes.

II ASPECTOS REFERENCIALES

¹¹ Pérez P., Rodrigo, Psicólogo Industrial, ASIMET

¹² La Educación Dual fomenta una formación integral combinando, alternadamente, la formación teórica en una institución educacional y la práctica en una entidad productiva de bienes o servicios. Ver Larraín A.M. Una Propuesta de Educación Superior Diferente En Revista de Educación Superior. Programa MECESUP. MINEDUC, Volumen 1, Primer Semestre, 2000.

Por competencias se entiende el encadenamiento de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir.

En la sociedad del conocimiento es prioritario el saber hacer, como una aplicación de la información disponible. Pero no con cualquier propósito sino con la perspectiva de mejorar la calidad de vida de toda la población. De esta manera, aplicar un conocimiento de punta para la construcción de misiles sería antagónico con la lógica de la sociedad del conocimiento, no así, la aplicación de la misma tecnología al mejoramiento del diseño de incubadoras que disminuyen los índices de mortalidad infantil.

2.1. Concepto de Competencia

La competencia es un saber hacer con conciencia. Es un **saber en acción**. Un saber cuyo sentido inmediato no es “describir” la realidad, sino “modificarla”; no definir problemas sino solucionarlos; un saber el *qué*, pero también un saber *cómo*. Las competencias son, por tanto, propiedades de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo o de producción académica, con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.

Las competencias se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran tres tipos de saberes: conceptual (*saber conocer*), procedimental (*saber hacer*) y actitudinal (*saber ser*). Son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (*metacognición*)¹³.

El “saber hacer”, lejos de entenderse como “hacer” a secas, requiere de conocimiento (teórico, práctico o teórico-práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el desempeño, también de tipo teórico, práctico o teórico-práctico. Por ejemplo, cuando alguien lee un texto y lo interpreta (saber hacer) ejecuta una acción (desempeño) en un contexto teórico (contenido del texto).¹⁴

¹³ Pinto Cueto, Luisa, Currículo por Competencias: Necesidad de una Nueva Escuela Tarea N° 43 (marzo 1999), 10-17.

¹⁴ Posada A., Rodolfo, Formación Superior Basada en Competencias, Interdisciplinariedad y Trabajo Autónomo del Estudiante, [Revista Iberoamericana de Educación \(ISSN: 1681-5653\)](#), Facultad de Educación, Universidad del Atlántico, Colombia

2.2. Clasificación general de las competencias

Se puede encontrar en la literatura sobre el tema diferentes tipos de competencias que son clasificadas de distinta manera por diversos autores. Las que concitan el mayor grado de consenso son: Competencias Básicas o Instrumentales, Competencias Genéricas o Transversales o Intermedias o Generativas o Generales y las Competencias Específicas o Técnicas o Especializadas

- **Competencias Básicas.** Son aquellas asociadas a conocimientos fundamentales que, normalmente se adquieren en la formación general y permiten el ingreso al trabajo. Ejemplo: Habilidad para la lecto-escritura, comunicación oral, cálculo.
- **Competencias Genéricas.** Se relacionan con los comportamientos y actitudes de labores propias de diferentes ámbitos de producción. Ejemplo: Capacidad para trabajar en equipo; saber planificar, habilidad para negociar, capacidad de análisis y síntesis, capacidad para investigar en una disciplina.
- **Competencias Específicas.** Se relacionan con aspectos técnicos directamente vinculados con la profesión u oficio y que no son fácilmente transferibles a otros contextos laborales o disciplinares. Ejemplo: Operación de maquinarias especializadas, formulación de proyectos de infraestructura, desarrollo de proyectos sociales, investigación de frontera en temas educativos.

2.3. Competencias laborales

Las competencias laborales son los conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función laboral, según estándares definidos por el sector de bienes y servicios.

Las competencias laborales son acumulativas. En efecto, para lograr un desempeño profesional adecuado se requiere contar con competencias básicas, que por lo general son previas y necesarias para adquirir las competencias genéricas. Además, muchas veces se requiere tener algunas competencias genéricas para adquirir las competencias específicas. Por tanto, se podría decir

que una competencia laboral es un constructo complejo que implica competencias básicas, genéricas y específicas.

Las competencias laborales sólo se pueden establecer y evaluar en el desempeño de una persona en su trabajo cualquiera que este sea. Por ello para certificar una competencia laboral se requiere tener las condiciones reales o simuladas de un lugar de trabajo. Dado este requerimiento los especialistas en diseño curricular basado en competencias han ideado distintas formas para identificar competencias laborales y en función de ellas establecer los planes y programas de estudio. Las tres más divulgadas son:

- *Análisis Constructivista:* Analiza el trabajo en su dimensión dinámica. (Se utiliza el enfoque ETED, el cual no reduce el empleo a un simple posicionamiento en un esquema jerárquico o en un proceso productivo, sino que inscribe la actividad en la definición del empleo, tal como es vivida por la persona que ocupa el puesto).
- *Análisis Funcional:* Analiza cada función productiva con miras a establecer certificación de competencias. Además, incorpora la relación del trabajador con sus pares e identifica conocimientos, actitudes, aptitudes y la comprensión que se requiere para un desempeño competente. También toma en consideración las condiciones de calidad, seguridad y salud del trabajador. El análisis funcional tiene una lógica que va desde el propósito principal (de una materia, una profesión o una institución) desagregando sucesivamente las funciones de lo general a lo particular. Para ello se utilizan entrevistas, cuestionarios, diarios, portafolios y también observación participante. Utiliza el Mapa funcional como metodología.
- *Análisis Ocupacional:* “Es la acción que consiste en identificar, por la observación y el estudio, las actividades y factores técnicos que constituyen una ocupación. Este proceso comprende la descripción de las tareas que hay que cumplir, así como los conocimientos y calificaciones requeridas para desempeñarse con eficacia y éxito en una ocupación determinada” (OIT, en su Glosario de Términos). El análisis ocupacional es una de las formas que se utiliza con mayor frecuencia para el diseño curricular basado en competencias. Para ello se dispone de a lo menos tres metodologías para identificar competencias laborales:

- Systematic Curriculo and Instructional Development (SCID) Es un análisis detallado de las tareas, realizado con el fin de facilitar la identificación y realización de acciones de formación altamente relevantes a las necesidades de los trabajadores.
- Developing ACurriculUM (DACUM). Consiste en determinar las funciones y tareas que realiza un persona en en un área de desempeño determinada a través de las siguientes etapas: a) Panel de expertos (del orden de 8 personas) b) Revisión de áreas de desempeño c) Identificación y jerarquización de funciones para cada área de desempeño d) Identificación y distribución de tareas por función e) Determinación de las competencias profesionales f) Elaboración del perfil del egreso.
- A Model (AMOD). Se caracteriza por establecer una fuerte relación entre competencias y subcompetencias definidas en el mapa DACUM, el proceso con el que se aprende y la evaluación del aprendizaje.

Un tipo especial de competencias laborales son las *competencias profesionales*. Las competencias profesionales son consideradas como capacidades asociadas a la realización eficaz de tareas determinadas, de tipo profesional. Elaborar, ejecutar y evaluar proyectos, planificar y desarrollar una intervención social, determinar las características de una comunidad, diagnosticar fallas en sistemas productivos son ejemplos de competencias profesionales. Una característica común a las competencias profesionales, aceptadas por muchos autores, es que ellas son efectivas cuando aúnan varias habilidades, quizás algunas destrezas físicas, actitudes y valores. Esos conjuntos de capacidades y atributos personales cobran sentido cuando se los aprecia en la óptica de una tarea profesional determinada, para la cual existen criterios de logro, calidad o efectividad bien establecidos.

2.4. Competencias universitarias de egreso

Las competencias de egreso no son lo mismo que las competencias profesionales, si bien son predecesoras de éstas. Como se ha señalado, adquirir el estándar de desempeño adecuado en todas las competencias que requiere un profesional altamente calificado, resulta muy difícil. De ahí que al término de su carrera el estudiante no cuente con competencias laborales propiamente tal.

Además, la formación universitaria no solo está ligada a lo laboral sino que, como toda educación formal, debe preocuparse de la persona en su integralidad, como un ser en desarrollo y como sujeto social. En este sentido, si bien las competencias laborales garantizan un determinado desempeño del profesional, no cubren el espectro completo de la formación del egresado, que incluye además la formación académica, personal y social.

Por cierto, muchos de los comportamientos de ámbitos diferentes al laboral pueden expresarse en términos de competencias, pero sin duda, es más complejo y pueden considerarse solo como simples aproximaciones que develan las actitudes y valores que los respaldan. En este contexto, la formación personal, la formación para el desarrollo académico, la producción y el trabajo, y la formación para vivir en sociedad, pueden considerarse los tres ejes fundamentales de cualquier acto educativo que se realice en la educación superior en general y, en la universitaria en particular.

A pesar que estos tres ejes de la formación son relevantes, por lo general, al definir las competencias de egreso en la educación superior se tiende a priorizar las competencias laborales centradas en el eje de educación para la producción. Normalmente, para definir dichas competencias de egreso, se parte de las competencias profesionales las que se establecen sobre la base de un análisis ocupacional como el que se ha indicado anteriormente.

A partir de lo señalado, una competencia de egreso se puede entender como *“la capacidad de actuar adecuadamente, respaldado por los conocimientos pertinentes y en coherencia con los principios éticos que sustenta quien la ejerce”*.

Para trabajar un currículo basado en competencias es necesario definir las previamente en un perfil de egreso. Esto es, el conjunto de capacidades que los estudiantes deben tener al término de su carrera. Para efectos de este trabajo las competencias de egreso han sido agrupadas en dos categorías principales, que cumplen el doble objetivo de reflejar las demandas explícitas y de ser compatibles con un marco teórico planteado.

Una iniciativa importante para el desarrollo de las competencias universitarias de egreso la constituye el trabajo realizado en Europa y, posteriormente, en América Latina a través del proyecto Tunning¹⁵. Este fue creado por las Universidades

¹⁵

Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final, fase uno. Editado por González, Julia & Wagenaar, Robert. U. de Deusto & U. de Groningen, 2003

Europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga.

2.5. La implementación de competencias en el currículo

La identificación de competencias laborales permite establecer las funciones y tareas que implica el desempeño profesional. A partir de ello se pueden determinar cuales son los conocimientos, habilidades y aptitudes que se requieren para lograr dicho desempeño. Sin embargo, para llevar a cabo la planificación curricular en la universidad, como ya se ha mencionado, las competencias laborales son solo orientadoras para definir las capacidades de egreso, entre las cuales se deben contemplar como referentes sustanciales el contexto internacional, el contexto nacional, el contexto institucional y el área disciplinaria.

- *Contexto Internacional.* Está referido a competencias declaradas y consensuadas en distintos países en ámbitos profesionales, tales como los sistemas productivos y educativos, las agencias acreditadoras, colegios profesionales y otros. El contexto internacional se establece considerando la revisión de las competencias declaradas en ámbitos internacionales y los programas de otras instituciones prestigiosas.
- *Contexto Nacional.* Está vinculado a los requerimientos establecidos, entre otros por los colegios o asociaciones profesionales, los estándares de las agencias locales de acreditación y el “benchmarking” de otras instituciones de excelencia que imparten la carrera en el país.
- *Contexto Institucional.* En este caso, cada institución imprime un sello propio en las competencias del perfil de egreso las cuales se derivan del proyecto educativo.
- *Área Disciplinaria.* Se refiere a las características propias de cada campo de desempeño profesional, particularmente en el caso de las competencias especializadas. En esta dimensión lo que se pretende es que el egresado se anticipe a las demandas futuras y tenga las capacidades para aplicar el conocimiento científico en condiciones reales que no son la rutinarias.

A partir de la especificación de competencias de egreso que sintetizan los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para el ejercicio profesional es posible determinar los aprendizajes esperados, y las materias o

contenidos que deben aprenderse para estos fines. Ello implica asegurar que en el conjunto de asignaturas o módulos especificados para una carrera estén incorporadas la totalidad de las competencias que se han definido en el perfil.

En el diseño curricular hay que tener especial cuidado en no forzar la aplicación extrema de la modularización asociada a competencias ya que, por una parte, se requiere una formación amplia, no necesariamente vinculada a comportamientos predecibles, y por otra, se requiere compatibilizar demandas de diferentes programas y orientaciones con la viabilidad financiera de una oferta exageradamente amplia. Es por eso que la combinación de asignaturas y módulos o asignaturas por competencias, especialmente para carreras que no son procedimentales (por ejemplo, ingeniería industrial, sociología, licenciatura en historia, etc.) pareciera ser lo más recomendable de implementar.

Es necesario precisar que el enfoque curricular “basado en competencias” permite una mayor flexibilidad que un currículo “por competencia” el cual es más proclive de ser implementado en la enseñanza técnica y supone la construcción de módulos directamente derivados de las competencias laborales específicas.

III. COMENTARIOS FINALES

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

- Permite evaluar mejor los aprendizajes al momento de egreso
- Hace más expedita la comunicación con quienes reciben los servicios profesionales y permite dar mayores garantías de las capacidades de los egresados.
- Facilita la inserción laboral y ajustar la oferta a los requerimientos para distintas áreas de desempeño profesional
- Genera mayor productividad temprana de los egresados

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

a) Cambios en el Diseño Curricular y la Docencia

- El modelo de formación por competencias requiere centrar la formación en el aprendizaje y no en la enseñanza, reconocer los aprendizajes previos, cualquiera que haya sido la forma o el espacio en que fueron adquiridos, asimismo este modelo privilegia la formación individualizada¹⁶ del estudiante.
- Un pilar clave disponible por la organización educativa es el docente. La formación de docentes en los principios, implicaciones y herramientas del enfoque de competencia es fundamental e indispensable en el proceso de cambio. Es nuevo el rol que cumple el docente dentro de la formación orientada hacia la generación de competencias. Se trata de facilitar la transferencia de conocimientos y a la vez activar en el estudiante la capacidad de aprender por si mismo.¹⁷
- Requiere de una mayor relación entre la teoría y la práctica, que le permita a los estudiantes contextualizar los conocimientos adquiridos. Ello se logra a través de diferentes metodologías de enseñanza (análisis de casos, salidas a terreno, elaboración de proyectos y prácticas tempranas en terreno)
- Lo anterior obliga a desarrollar y mantener una mayor vinculación con el sector productivo y a incorporarlo en los procesos de planificación curricular.
- Los procesos de evaluación deben ser completamente reformulados, de modo de garantizar el dominio de los aprendizajes. Para poder evaluar una competencia debe estar definida en términos operativos, lo que no es fácil de realizar. Hay que construir instrumentos adecuados, tales como ejercicios de simulación o casos o utilizar directamente la observación en la práctica. Además, el sistema debe asegurar que los instrumentos son válidos (miden lo que se quiere medir) y confiables y consistentes (dan los mismos resultados para poblaciones diferentes). Ello implica modificar los sistemas de calificación ya que no se puede utilizar el sistema de promedios sino de un listado de competencias que el estudiante domina (Lo que se denomina certificado complementario).

b) Cambios en la gestión de la institución

¹⁶ Velásquez M., Hernando, "Diseño Curricular por Competencias Integrales para la Educación Superior" en Congreso Internacional de Investigación Educativa. IIMEC-INIE 25 años en Pro de la Educación

¹⁷ Kaluf, Cecilia, Reflexiones sobre Competencias y Educación, en Competencias de Egresados Universitarios, CINDA, 2004

- El enfoque de competencias requiere ser implementado en organizaciones educativas que cuenten con esquemas de gestión innovadores. Estas nuevas formas implican desarrollar mecanismos de administración que incorporen la cultura del cambio y el mejoramiento continuo. Al mismo tiempo significa capacitar y actualizar al personal sobre el concepto y alcances del enfoque de competencias.¹⁸
- Los procesos de ingreso, evaluación y certificación sufren el impacto de esta nueva forma de administrar la educación. Se hace necesaria la formación a lo largo de la vida, que permita el ingreso y salida de acuerdo a las necesidades del participante y que le de la oportunidad de certificarse progresivamente en distintos módulos, elegidos de acuerdo con sus requerimientos. Un sistema de esta naturaleza debería permitir al participante poder certificar las competencias adquiridas sin distinción de donde fueron desarrolladas las acciones de formación o donde tuvo las experiencias laborales.
- Las fronteras entre educación formal y la formación profesional se reducen gradualmente reforzando el concepto de formación a lo largo de la vida.

c) Cambios en el sistema global

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

PROYECTO MECESUP UCH 0611, CONSULTORÍA AT 3
**“Asistencia Técnica en la Implementación de una Reforma
Curricular en el Pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales
de la Universidad de Chile”**

Documentos de trabajo

Apartado N° 4

GLOSARIO DE TÉRMINOS Y CONCEPTOS

Sólo para uso interno de la asistencia técnica AT3

Universidad de Chile

Santiago, Mayo 2010

El presente documento está bajado de la plataforma virtual de la Universidad de Chile y se adjunta por su relevancia para el trabajo de diseño curricular.

GLOSARIO DE TÉRMINOS Y CONCEPTOS¹⁹

Actividad curricular: todas las actividades organizadas pedagógicamente, que forman parte de una situación de aprendizaje y que tienen por finalidad proporcionar a los estudiantes la oportunidad de vivenciar y experimentar comportamientos, asociados con el desarrollo de las competencias. El conjunto de las actividades curriculares se denomina Plan de Estudios.

Actividades complementarias: es el conjunto de actividades concurrentes con las líneas formativas definidas para todo egresado de la Universidad de Chile (Formación General, Formación Básica, Formación Especializada) y que contribuyen a la educación integral de los estudiantes. Ejemplos típicos podrían ser los idiomas y las actividades deportivas.

Áreas del conocimiento: estructura virtual de la Universidad de Chile que hace posible ordenar la diversidad de disciplinas y profesiones en las cuales la Universidad forma a sus estudiantes, y, por extensión, conectar a las distintas carreras y Unidades Académicas en que se concretan estas opciones formativas. Fundada en la definición general de la Formación Básica, se han determinado las siguientes ocho áreas de conocimiento:

- Ciencias Físicas y Matemáticas y Ciencias de la Ingeniería
- Ciencias Biológicas y Químicas
- Ciencias Biomédicas y de la Salud
- Ciencias Silvo-Agropecuarias
- Ciencias Sociales
- Ciencias Jurídicas, Económicas y Políticas
- Filosofía y Humanidades
- Artes y Arquitectura

Áreas curriculares: líneas de actividades curriculares claramente agrupadas en un área del currículum.

Asignaturas: cursos que se ordenan en forma progresiva a lo largo del currículum y en un tiempo consensuado determinado.

Carga de trabajo personal adicional: se refiere al estudio personal o grupal, confección de trabajos, preparación para las evaluaciones, y, en general, a cualquier actividad ligada al estudio, complementaria a las actividades presenciales.

Carga de trabajo presencial: el concepto tienen dos acepciones. i) Tiempo de contacto entre el profesor y el estudiante en el aula, y ii) actividades prácticas como laboratorios, ejercicios, ayudantías, visitas, terrenos, talleres, actividades de evaluación.

¹⁹ www.plataforma.uchile.cl/fb/documentos/apoyo/.../GLOSARIO.pdf

Carga de trabajo total: todas las actividades de aprendizaje requeridas para la consecución de los resultados de aprendizaje (por ejemplo, clases presenciales, trabajo práctico, búsqueda de información, estudio personal, etc.). Es la suma de los dos tipos de carga de trabajo anteriores.

Certificación de competencias: proceso en el cual la obtención y el desarrollo de competencias se acredita con un determinado grado, título o diploma.

Ciclo inicial: ciclo de 4 semestres donde predomina la Formación Básica y el estudiante aprehende los conceptos y problemas fundamentales que definen la disciplina y el área de conocimiento. Es deseable que se certifique mediante la obtención de un grado académico inicial.

Ciclo de Licenciatura: ciclo de 4 semestres, donde predomina la Formación Especializada, el estudiante desarrolla competencias relacionadas con el desempeño académico avanzado y se certifica con la obtención de la Licenciatura.

Ciclo profesional: ciclo de duración variable (2 -3 semestres) donde el estudiante desarrolla competencias relacionadas con el desempeño profesional y se certifica con la obtención del Título.

Ciclo de postgrado: ciclo de duración variable (4 semestres) que implica un proceso sistemático de aprendizaje y creación intelectual que realizan estudiantes que ya poseen una licenciatura o título profesional universitario o grado equivalente.

Competencias: las competencias son conjuntos dinámicos e integrados de conocimientos, habilidades y/o actitudes, que pueden ser inducidos durante el proceso formativo y cuyo grado de adquisición y/o desarrollo es susceptible de ser evaluado; las competencias, que están al servicio del perfil de egreso, requieren metodologías docentes renovadas cuyo centro es el estudiante

Competencias genéricas: son aquellas competencias que apuntan a la movilización de recursos personales (conocimientos, habilidades y actitudes) y recursos del ambiente, con relación a fines considerados importantes para todo desempeño, independientemente de la función o nivel. Estas competencias conforman la dimensión ético-valórica y parte de la dimensión de desempeño profesional que son parte del perfil de egreso, y que, siendo transversales a todos nuestros perfiles, permiten otorgar el sello distintivo que la Universidad de Chile pretende desarrollar en sus egresados. Ejemplos clásicos de competencias genéricas pueden ser la comunicación, el trabajo en equipo y el aprendizaje permanente.

Competencias específicas: son aquellas competencias relativas al desarrollo de la disciplina en general y la profesión en particular.

Crédito: es el reconocimiento de todas las actividades de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes. Se constituye como la unidad de medida de los resultados de aprendizaje de las distintas actividades académicas de un currículo. Es uno de los elementos que hacen posible la comparabilidad y la movilidad estudiantil.

Cursos de formación general: en todas las carreras de la universidad se han insertados como actividades curriculares obligatorias, una cantidad de cursos de formación general. Cada año se dictan 48 cursos abiertos a toda la universidad con una asistencia aproximada de 6.000 estudiantes provenientes de todas las carreras. Este programa ha facilitado la innovación metodológica (incentivo a la autoformación, docencia en aula, formas de evaluación, desarrollo de competencias, semipresencialidad, video conferencia), en la docencia, de manera extrapolable a otras actividades curriculares. Además, ha facilitado la vinculación internacional de la Universidad mediante cursos patrocinados por embajadas y ministerios de cultura y ha permitido experimentar en la formación continua ya que se reciben estudiantes de los colegios que tiene nuestra institución así como de varios programas de postgrado. Están referidos a “actividades curriculares que contribuyen al desarrollo del estudiante, desde una visión contextual, ética y pluralista del desempeño de su profesión o cultivo de su disciplina.”

Deusto: Universidad de Deusto (España) -inaugurada en 1886- se encuentra en la ciudad de Bilbao, Norte de España. A partir de la declaración de Bolonia, la UD ha liderado en Europa diversos proyectos para la implementación de la Reforma Educacional Europea, como por ejemplo, la red Alfa Tuning que a partir del 2004 se extiende a América Latina.

Ejes de integración: es un concepto desarrollado en el Instituto de Ciencias Biomédicas de la Facultad de Medicina, y consiste en la disposición temporal de Módulos y/o Cursos, en la cual los temas y materias precedentes son requisitos cumplidos (por medio de evaluaciones y/o exámenes) para los siguientes, y que en su conjunto, configuran competencias genéricas y específicas para los futuros profesionales.

Espacio curricular: formato de actividad curricular nacido de las experiencias de innovación realizadas por la Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias. Corresponden a conjuntos de saberes que un grupo de docentes asume como equipo con el compromiso de desarrollar las competencias propias del espacio y las transversales que les competen. No se conciben como instancias de prerequisites, sino como un avance progresivo en la estructuración de los aprendizajes. Los espacios curriculares definidos para el Plan de Estudios se agrupan, de acuerdo a la clasificación de las competencias

Estándar: los estándares son construcciones (constructos teóricos) de referencia que nos son útiles para llevar adelante acciones en algún ámbito determinado. En el caso de los estándares de aprendizaje, explicitan lo que se espera que los alumnos sepan y sean capaces de hacer. Nacen de la necesidad de responder a

la pregunta de cuán adecuado es el desempeño del alumno. Los Estándares de Aprendizaje pueden ser usados para describir el proceso de avance de un curso, obteniéndose lo que se llama mapa de progreso o bien pueden ser terminales, destinados a saber el resultado obtenido al final del curso.

Estandarización de competencias: se refiere a acordar los procesos y productos deseados, las evidencias de conocimientos, habilidades y actitudes esperadas, el contexto de aplicación, sugerencias de evaluación y niveles de logro deseados para cada una de las disciplinas. Generalmente se tiende a trabajar con pocos niveles (3 o máximo 4).

Evaluación de competencias: consiste en la recolección de evidencias que contribuyan a determinar si un estudiante ha desarrollado una competencia. Se trabaja usualmente con estándares, identificando posteriormente las áreas que precisan ser fortalecidas o desarrolladas.

Formación general: línea de formación cuyo objetivo principal es la adquisición de perspectivas amplias sobre los problemas fundamentales del conocimiento que abren el camino a las diversas formas de tratamiento disciplinar de los mismos, y en el fomento en el estudiante de una capacidad reflexiva, inquisitiva, dialógica y crítica, evitando concebirlo como simple depositario de información y como mero sujeto de destrezas. Se concreta curricularmente en los Cursos de Formación General (*ver Glosario*).

Formación básica: línea de formación orientada a suministrar al estudiante una experiencia integrada y actualizada de conocimiento, que le permita comprender los conceptos y problemas fundamentales que definen a la disciplina y al área de conocimiento respectiva, reflexionar y plantear preguntas relevantes a partir de ellos, apropiarse de las herramientas metodológicas pertinentes, familiarizarse con las estrategias de indagación propias de la disciplina y del área y entender la situación relativa que ambas tienen en el campo general del saber. Esta constituida por aquellos cuerpos de conocimientos, enfoques metodológicos y estrategias de indagación dotadas de estabilidad epistemológica que definen la identidad de una disciplina, y por aquellos que informan de manera comparable a una diversidad de disciplinas afines al interior de un área del saber.

Formación especializada: línea de formación constituida por actividades curriculares destinadas a procurar los conocimientos, destrezas y actitudes vinculados específicamente con la preparación profesional o académica avanzada, indispensables para actuar en la solución de problemas propios de un determinado sector del conocimiento y de las técnicas involucradas en el quehacer profesional. En consecuencia, cabe asociar a la FE aquel cuerpo de conocimientos, metodologías, tecnologías y destrezas fundamentales que son pertinentes al estado actual de desarrollo de una disciplina o profesión, y cuya apropiación permite al estudiante adquirir las condiciones epistemológicas y prácticas que aseguren el buen desempeño y/o el avance ulterior en una u otra.

Identificación de competencias: es el proceso participativo mediante el cual se construye un referencial de competencias, en base a un determinado perfil de egreso.

Implementación de competencias: se refiere a la construcción, y permanente revisión, de un conjunto de estrategias y metodologías que permitan el desarrollo de las competencias, tanto genéricas como específicas, en el conjunto de las actividades curriculares.

Línea de formación: conjunto de actividades curriculares que se agrupan en torno a objetivos comunes dentro del currículum de cada carrera o programa. Los currículos de la Universidad de Chile deben estar integrados por 3 líneas de formación: Formación General, Formación Básica y Formación Especializada. A estas se suman otras actividades complementarias, como los idiomas y el deporte.

Matriz de competencias: matriz con un eje en el cual estén las competencias (genéricas y/o específicas) del referencial y en el otro, las actividades curriculares de los planes de estudio. En ella se deben identificar las actividades curriculares a través de las cuales estas competencias deben obtenerse y desarrollarse, indicando además el nivel de logro asociado.

Medición de la carga académica del estudiante: proceso en desarrollo en las 25 universidades pertenecientes al Consejo de Rectores. Consiste en la consulta directa a los estudiantes acerca del tiempo (horas cronológicas) que estos dedican al estudio, dividiendo las actividades en Carga de Trabajo Presencial (CTP) y Carga de Trabajo Personal Adicional (CTPA).

Más información en:

http://online.vranet.ucn.cl/AplicacionTest_2/BitacoraEstudianteII/SolicitudRut.asp

Módulo: unidades de aprendizaje independiente, formalmente estructuradas, con resultados de aprendizaje y criterios de evaluación explícitos y coherentes. En su acepción más estricta, los módulos son intercambiables y pueden ser cursados, en muchos casos, en un orden aleatorio.

Nivel de logro: es la definición de criterios y dominios asociada a aquello que el estudiante debe alcanzar para demostrar que ha conseguido el resultado de aprendizaje en un tiempo contemplado dentro de las actividades. Indican niveles de complejidad creciente en el desarrollo de las competencias.

Perfil de egreso: es una descripción comprensiva de las características y competencias que deben poder demostrar los graduados y titulados de las carreras y programas de pregrado de la Universidad de Chile al término de su proceso de aprendizaje. Se espera que esta descripción se construya en términos de competencias y se revise permanentemente considerando las demandas de la sociedad; de esta manera el perfil de egreso es orientador para el diseño de la

malla curricular en su conjunto, y de cada actividad académica que ésta contemple, así como para su renovación.

Plan de estudios: explicitación de las asignaturas y/o actividades curriculares comprendidas como obligatorias, con un número de créditos establecidos y que un estudiante debe aprobar para la obtención de un título o grado en una determinada carrera.

Referencial de competencias: listado de las competencias que deben desarrollar los estudiantes. Parte fundamental del Perfil de Egreso.

Sistema nacional de créditos transferibles: las 25 universidades agrupadas en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) han decidido acordar un sistema común de créditos para resguardar la calidad docente e implementar la movilidad estudiantil entre instituciones, interconectadas e integradas. La instalación de un sistema de créditos académicos transferibles permitirá un nuevo modelo de educación superior en Chile, en el cual los grados académicos, los títulos, las maestrías y los doctorados tendrán un significado común, generando un mismo lenguaje, de mayor transparencia entre el conjunto de universidades chilenas y al interior de la misma institución.

Tuning: proyecto que surge de la Declaración de Bolonia (1999) para la armonización del currículo en el espacio Europeo de la Educación Superior y como una segunda fase en Latinoamérica (2004). Los objetivos principales son:

- Abrir el debate sobre la importancia de encontrar vías que permitan “afinar” las estructuras educativas

- Construir puentes entre América Latina y Europa que permitan una reflexión conjunta

- Mejorar la cooperación interregional en el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia

- Compartir instrumentos de mejoramiento de la calidad de la educación superior

- Intercambiar información en relación al desarrollo de los currículos por áreas temáticas, con el objeto de encontrar elementos comunes

- Desarrollar perfiles profesionales, competencias y resultados del aprendizaje buscando consensos, en términos de competencias, conocimientos, contenidos y habilidades en las áreas temáticas y compartir una metodología de trabajo

- Vincular los resultados obtenidos con el aseguramiento de la calidad y los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación

PROYECTO MECESUP UCH 0611, CONSULTORÍA AT 3

“Asistencia Técnica en la Implementación de una Reforma Curricular en el Pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile”

Bases referenciales de la formación basada en competencias

Documentos de trabajo

Apartado 5

**GLOSARIO DE TÉRMINOS ASOCIADOS A LA FORMACIÓN
POR COMPETENCIA**

Sólo para uso interno de la asistencia técnica AT3

CINDA

Santiago, Mayo de 2010

Este Glosario es parte del libro de González Luis Eduardo, (Editor) Currículo basado en Competencias Santiago de Chile CINDA 2004 y fue elaborado originalmente sobre la base de diversos glosarios previos principalmente, de por Irigoin, María y Vargas, Fernando, Competencia laboral manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Oficina Internacional del Trabajo, Programa de Desarrollo de Recursos Humanos, División de Sistemas y Servicios a la Salud, ops/oms, Organización Panamericana de la Salud, CINTERFOR, y Catalano, Ana; Avolio de Cols, Susana; Mónica Sladogna, Competencia Laboral Además de los aportes de los diversos autores contemplados en libro

GLOSARIO DE TÉRMINOS ASOCIADOS A LA FORMACIÓN POR COMPETENCIA ²⁰

Análisis funcional. En su aplicación al análisis de un proceso de trabajo o de un rol laboral, el análisis funcional determina, en primer lugar, el/los objetivo/s o el/lo resultado/s que se esperan de un sistema de puestos de trabajo o del ejercicio de un rol laboral seleccionado. En segundo lugar, permite identificar las funciones y subfunciones críticas o clave en las que se diferencian las actividades que realiza el/la trabajador/a desde el ejercicio de un rol laboral. Las funciones críticas o clave, están fuertemente vinculadas con la organización y la gestión de los procesos de trabajo y con el tipo de tecnologías que se emplean. Cuando el análisis funcional es utilizado en la perspectiva teórica de identificar competencias laborales, las funciones y subfunciones en las que se diferencian las actividades de un/a trabajador/a para obtener los resultados esperados, podrán ser luego transpuestas a unidades y a elementos de competencia.

De acuerdo a lo que señala CINTERFOR-OIT, el Análisis **Funcional** es una técnica que se utiliza para identificar las competencias laborales inherentes a una función productiva. Tal función puede estar relacionada con una empresa, un grupo de empresas o todo un sector de la producción o los servicios.

El análisis funcional no es, en modo alguno, un método exacto. Es un enfoque de trabajo para acercarse a las competencias requeridas mediante una estrategia deductiva. Se inicia estableciendo el propósito principal de la función productiva o de servicios bajo análisis, y se pregunta sucesivamente qué funciones hay que llevar a cabo para permitir que la función precedente se logre.

La base del análisis funcional es la identificación, mediante el desglose o desagregación, y el ordenamiento lógico de las funciones productivas que se llevan a cabo en una empresa o un conjunto representativo de ellas, según el nivel en el cual se esté desarrollando dicho análisis. Referencias similares se encuentran en algunos textos que describen el sistema inglés.

²⁰

Pate de este glosario se ha elaborado con los glosarios preparados por Irigoien, María y Vargas, Fernando, *Competencia laboral manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Oficina Internacional del Trabajo, Programa de Desarrollo de Recursos Humanos, División de Sistemas y Servicios a la Salud, OPS/OMS, Organización Panamericana de la Salud, CINTERFOR, y Catalano, Ana; Avolio de Cols, Susana; Mónica Sladogna, *Competencia Laboral*.

El análisis funcional se aplica de lo general a lo particular. Se inicia con la definición del propósito clave de la organización, y concluye cuando se encuentre en funciones productivas simples —elementos de competencia— que pueden ser desarrolladas por un trabajador.

El análisis funcional se convierte en la base para la elaboración, no sólo de las normas de competencia, sino también de los programas de formación.

El método del análisis funcional es el cimiento para la elaboración de normas de competencia laboral. Como tal, está en la raíz de la descripción de las áreas ocupacionales objeto de normalización. La integración de una norma de competencia en sus diferentes componentes: las unidades de competencia, los elementos, las evidencias de desempeño, los criterios de desempeño, el campo de aplicación, las evidencias de conocimiento y las guías para la evaluación; es, a su tiempo, la base para la elaboración de los currículos de formación basados en competencia.

Un aspecto crucial en la formación basada en competencias es la correspondencia necesaria entre las competencias requeridas en las diferentes ocupaciones y los contenidos de los programas formativos. Por esta razón, el proceso de verter las competencias identificadas en los currículos de formación es crucial para mantener la pertinencia de los programas formativos.

Área ocupacional: Está conformada por un conjunto de ocupaciones que movilizan capacidades similares o transferibles. Tradicionalmente, el área ocupacional integraba ocupaciones que se relacionaban con el conocimiento y con la aplicación de determinada tecnología, o con la capacidad de manipulación de determinados materiales o insumos, o con la capacidad de procesar e interpretar determinada información. En la actualidad, muchas ocupaciones poseen un carácter transversal y tienden a adscribirse a diferentes áreas de actividad social y productiva.

Según CINTERFOR, el proceso de identificación a través de la observación, la entrevista y el estudio, de las actividades y requisitos del trabajador y los factores técnicos y ambientales de la ocupación, comprende la identificación de las tareas de la ocupación y de las habilidades, conocimientos, aptitudes y responsabilidades que se requieren del trabajador para la ejecución satisfactoria de la ocupación, que permiten distinguirla de todas las demás.

Calificaciones: Son el conjunto de conocimientos y capacidades —que incluyen modelos de comportamiento y habilidades— que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y de educación/formación. Representan un "activo" con el cual las personas cuentan y utilizan para desempeñar determinados puestos (Alex, 1991). Se lo puede definir como “capacidad potencial para desempeñar o para realizar las tareas correspondientes a una actividad o un puesto”. "La competencia (es) la capacidad real para lograr un objetivo o un resultado en un contexto dado". "El concepto de competencia hace referencia a la capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran una función en concreto. Los cambios tecnológicos y organizativos, así como la modernización en las condiciones de vida en el trabajo, nos obligan a centrarnos en las posibilidades del individuo y en su capacidad para movilizar y desarrollar esas posibilidades en situaciones de trabajo concretas y evolutivas, lo cual lo aleja de las descripciones clásicas de puestos de trabajo” (Reis, 1994). (Leonard Mertens Competencia Laboral, sistemas, surgimiento y modelos. Cinterfor, 1997).

Capacidades: Son atributos psico-cognitivos de los individuos, que se desarrollan por la integración y acumulación de aprendizajes significativos. El desarrollo de capacidades es la base del despliegue y del crecimiento de las habilidades o competencias. En las capacidades se integran y perfeccionan los conocimientos, las destrezas y las habilidades cognitivas, operativas, organizativas, estratégicas y resolutivas, que luego se pondrán en juego en situaciones reales de actuación social o productiva.

Categorías: Sistemas de clasificación de puestos o de posiciones de trabajo en los convenios colectivos. Se construyen como escalas que indican el grado de experiencia de el/la trabajador/a en el sector, los conocimientos adquiridos en el puesto de trabajo y el nivel de remuneración.

Certificación de competencias: Reconocimiento formal de las competencias demostradas por un individuo a partir de un proceso de evaluación realizado sobre la base de normas de competencias establecidas por una empresa para un rol laboral determinado, o consensuadas por los actores de un sector de actividad.

Concepto de competencia: Las capacidades están sujetas a un proceso continuo de desarrollo y perfeccionamiento cuyo resultado es la construcción de habilidades o competencias. En las competencias se integran e imbrican conocimientos y destrezas, así como habilidades cognitivas, operativas, organizativas, estratégicas y resolutivas que se movilizan y se orientan para resolver situaciones

problemáticas reales de carácter social, laboral, comunitario, axiológico. En el caso del mundo del trabajo, las competencias son aquellos atributos que permiten a los individuos establecer estrategias cognitivas y resolutivas en relación con los problemas que se les presentan en el ejercicio de sus roles laborales. Las normas de competencia pretenden ser descriptores densos de estas habilidades, conocimientos y criterios de actuación.

Definiciones de competencia laboral²¹

"Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber hacer. El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos y facultades de análisis, de toma de decisiones, de transmisión de información, elementos considerados necesarios para el desempeño pleno de la ocupación". INEM. *Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional*. Subdirección general de gestión de formación ocupacional. Madrid. 1995

*Agudelo:*²² Capacidad integral que tiene una persona para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo.

*Bunk:*²³ Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

*Ducci:*²⁴ La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene, no sólo a través de la instrucción, sino también —y en gran medida— mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.

²¹ <http://www.cinterfor.org.uy>

²² Agudelo, Santiago, *Certificación de competencias laborales. Aplicación en Gastronomía*, Montevideo, Cinterfor/OIT, 1998.

²³ Bunk, G. P., "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA", Revista *CEDEFOP* N° 1, 1994.

²⁴ Ducci, María Angélica, "El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional", en: *Formación basada en competencia laboral*, Montevideo, Cinterfor/OIT, 1997.

*Gallart, Jacinto:*²⁵ Un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica [...] no provienen de la aplicación de un currículum [...] sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas.

*Gonzci:*²⁶ Una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Éste ha sido considerado un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente.

*Kochanski:*²⁷ Las competencias son las técnicas, las habilidades, los conocimientos y las características que distinguen a un trabajador destacado, por su rendimiento, sobre un trabajador normal dentro de una misma función o categoría laboral.

La anterior es una buena muestra del enfoque de competencias centrado en los atributos de la persona, muy utilizado en los procesos de gestión de recursos humanos por competencias. Este enfoque se centra en la definición de competencia como atributos de las personas que les permiten lograr un desempeño superior; originado en las investigaciones de David MacClelland.

*Le Boterf:*²⁸ Una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño.

*Mertens:*²⁹ Aporta una interesante diferenciación entre los conceptos de calificación y competencia. Mientras por calificación se entiende el conjunto de

²⁵ Gallart, M. Antonia; Jacinto, Claudia, "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación trabajo", en: *Cuestiones actuales de la formación*, Montevideo, Cinterfor/OIT, 1997.

²⁶ Gonzci, Andrew; Athanasou, James, "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia", en: *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*, México, Limusa, 1996.

²⁷ Kochansky, Jim, "El sistema de competencias", en: *Training and Development Digest*, Madrid, 1998.

²⁸ Le Boterf, Guy, *La ingeniería de las competencias*, París, D'organisation, 1998.

²⁹ Mertens, Leonard, *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo, Cinterfor/OIT, 1996.

conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, la competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado³⁰.

*Miranda:*³¹ De un modo genérico se suele entender que la competencia laboral comprende las actitudes, los conocimientos y las destrezas que permiten desarrollar exitosamente un conjunto integrado de funciones y tareas de acuerdo a criterios de desempeño considerados idóneos en el medio laboral. Se identifican en situaciones reales de trabajo y se las describe agrupando las tareas productivas en áreas de competencia (funciones más o menos permanentes), especificando para cada una de las tareas los criterios de realización a través de los cuales se puede evaluar su ejecución como competente.

*Prego:*³² "...aquellas cualidades personales que permiten predecir el desempeño excelente en un entorno cambiante que exige la multifuncionalidad. La capacidad de aprendizaje, el potencial en el sentido amplio, la flexibilidad y capacidad de adaptación son más importantes en este sentido que el conocimiento o la experiencia concreta en el manejo de un determinado lenguaje de programación o una herramienta informática específica”.

*Zarifian:*³³ Entiende por competencia el tomar iniciativa y responsabilizarse con éxito, tanto a nivel del individuo, como de un grupo, ante una situación profesional.

Diseño Curricular: Es un documento escrito elaborado con la finalidad de orientar la práctica educativa en el ámbito de los Centros de Formación Profesional. Incluye los distintos elementos de la propuesta formativa:

- Intenciones.
- Objetivos.
- Contenidos.

³⁰ Esta distinción entre calificación y competencia es motivo de un interesante debate que se ilustra muy bien en: Rojas, Eduardo, *El saber obrero y la innovación en la empresa*, Montevideo, Cinterfor/OIT, 1999, pp. 242 y ss.

³¹ Miranda, Martín. “Transformación de la Educación Media Técnico-Profesional”, en *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*, Santiago de Chile, Universitaria, 2003 (Cristian Cox, editor).

³² Muñoz de Priego Alvear, Julián, “Implantación de un sistema de selección por competencias”, en *Training and Development*, N° 10, Madrid, 1998.

³³ Zarifian, Philippe, *El modelo de competencia y los sistemas productivos*, Montevideo, Cinterfor/OIT, 2001.

- Metodología de enseñanza.
- Secuencia de contenidos.
- Selección de materiales.
- Criterios de enseñanza y de evaluación.

Diseño curricular basado en competencias: Es un documento elaborado a partir de la descripción del perfil profesional, es decir, de los desempeños esperados de una persona en un área ocupacional, para resolver los problemas propios del ejercicio de su rol profesional. Procura asegurar la pertinencia, en términos de empleo y empleabilidad, de la oferta formativa diseñada.

Elemento de competencia: Traducción de cada una de las subfunciones en las que se diferencian las actividades que realiza un/a trabajador/a para alcanzar el objetivo o el resultado de una subfunción, a las capacidades o competencias que el individuo moviliza para concretar la subfunción.

Elemento de competencia es la descripción de una realización que debe ser lograda por una persona en el ámbito de su ocupación. Por tanto, se refiere a una acción, un comportamiento o un resultado que el trabajador debe demostrar y, es entonces, una función realizada por un individuo.

Estructura gramatical de la denominación de la unidad y/o del elemento: La unidad o elemento de competencia está descrita a partir de una fórmula gramatical: VERBO ACTIVO + OBJETO + CONDICIÓN. El verbo activo señala la acción precisa que debe ser ejecutada por el sujeto. El objeto —en su condición de objeto directo de la acción del verbo— describe el elemento o al sujeto sobre el que recae la acción. (Ejemplos: soldar chapas a tope; informarle al supervisor sobre los cambios realizados en la planificación de actividades). La condición es el enunciado que describe la forma, el criterio o el contexto que debe ser considerado en el cumplimiento de la acción. (Ejemplos: soldar chapas a tope de acuerdo a normas internacionales ACW; informarle al supervisor sobre los cambios realizados en la planificación de actividades, mediante los procedimientos establecidos por la empresa).

Evaluación de competencias: Es el proceso por el cual un evaluador reúne signos de evidencia de la competencia que detenta un/a trabajador/a para el ejercicio de un determinado rol laboral. El piso de los signos de evidencia que el evaluador utiliza está enunciado en la norma de competencia, de la cual deben ser tomados los signos de evidencia para elaborar los instrumentos de evaluación.

Función y subfunción: En análisis funcional, conjunto de actividades críticas o significativas que se diferencian en un sistema para cumplir con un resultado parcial de éste. La función principal, o propósito clave, es la base a partir de la cual se desarrolla el mapa funcional. Es el vértice del que se desprenden sucesivamente las funciones productivas con la lógica "¿qué hay que hacer para que esto se logre?" El propósito principal o clave describe lo que es necesario lograr; se centra en mostrar el resultado de la actividad productiva bajo análisis.

Mapa funcional: Reconstrucción que permite hacer conscientes y volver transparentes las contribuciones específicas que, en una empresa u organización, realiza cada eslabón, cada subsector o cada sector de ella para alcanzar el objetivo o propósito clave de la organización. Puede aplicarse a la contribución que una determinada ocupación o un rol laboral, realiza respecto de la producción de bienes y servicios propuestos por una determinada organización productiva. Se expresa en forma de árbol que describe la forma en que se desagregan funciones y subfunciones y, luego, unidades de competencia y elementos de competencia.

El mapa funcional, o árbol funcional, se asocia a una representación gráfica de los resultados del análisis funcional. Su forma en "árbol" (dispuesto horizontalmente) refleja la metodología seguida para su elaboración en la que, una vez definido el propósito clave, éste se desagrega sucesivamente en las funciones constitutivas.

Módulo: Desde el punto de vista del diseño curricular, es un espacio curricular con unidad de sentido en el cual se integran los contenidos de los distintos campos del conocimiento, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y las actividades formativas en torno a un eje referido a un problema de determinado campo profesional y laboral, con la finalidad de desarrollar determinadas capacidades derivadas de las unidades y de los elementos de competencia del perfil profesional.

Norma de competencia: Es la especificación de un desempeño laboral que ha sido acordado entre los actores del mundo del trabajo para ser utilizado en procesos de selección y/o de formación profesional, y/o de evaluación, y/o de desarrollo de carrera, y/o de certificación. Su utilización en cada uno de estos procesos debe ser acordada previamente entre los actores.

Componentes de una norma de competencia:

Unidad de competencia: Resultado de la transcripción de las funciones identificadas en el mapa funcional, a capacidades y competencias implícitas en el ejercicio de dichas funciones. Esta inferencia permite construir cada unidad de competencia.

Elemento de competencia: Resultado de la transcripción de las subfunciones identificadas en el mapa funcional, a capacidades y competencias implícitas en el ejercicio de dichas subfunciones. Esta inferencia permite construir cada elemento de competencia.

Criterios de desempeño: Son juicios de valor (relativos a la seguridad en el trabajo, al cuidado del medio ambiente, a la calidad y a la productividad) que orientan el accionar de el/la trabajador/a en su situación concreta de trabajo. El juicio de valor o criterio de actuación resulta central en el momento de evaluar la acción reflexiva realizada por un/a trabajador/a y reviste gran significación respecto de su desempeño competente. Se puede afirmar que los criterios de desempeño son una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño laboral; permiten establecer si el trabajador alcanza o no el resultado descrito en el elemento de competencia.

Evidencias de desempeño: Recopilación de los signos concretos, observables o con posibilidades de ser reconstruidos a través de preguntas realizadas a el/la trabajador/a, que le permite al observador (supervisor o evaluador) establecer si, en un proceso de desempeño, se está procediendo de acuerdo con las "reglas del arte" del oficio o de la profesión, o si existe en el trabajador una actuación conciente y reflexiva.

Evidencias de producto: Es la recopilación de signos concretos que pueden visualizarse o analizarse en el producto mediante diversos tipos de ensayos, o en el servicio a través de consultas con los usuarios. Las evidencias de producto le permiten al observador (supervisor o evaluador) establecer fehacientemente que se han alcanzado los resultados esperados por la organización.

Evidencia de conocimiento: Respecto de este campo, en la norma se especifican aquellos conocimientos que le permiten a el/la trabajador/a tener una comprensión significativa de sus propios desempeños. Las evidencias de conocimiento son fundamentales. Comprenden tanto los conocimientos que forman o fortalecen a las competencias básicas, como los conocimientos científicos y técnicos propios del sector de actividad en el que se opera. Sobre este tipo de conocimientos, el/la trabajador/a deberá dar cuenta durante el proceso de evaluación, en términos de las

aplicaciones concretas que hace de los conocimientos durante sus desempeños.

Evidencia de conocimiento circunstancial: En la norma se especifica el conocimiento de fundamento científico-tecnológico que se aplica en una determinada empresa o sector, respecto de la producción de determinado bien o servicio. Se relaciona con procesos de adaptación de tecnologías, sistemas, informaciones y metodologías, a la elaboración de un producto o al desarrollo de un servicio determinado. Este tipo de conocimiento le servirá al evaluador para preparar sus instrumentos de evaluación, adaptándolos a los contextos reales en los cuales se aplicarán.

Campo de aplicación: Describe las áreas ocupacionales en la que se aplica —o en las que puede aplicarse— la unidad de competencia que es evaluada. Representa un elemento de enorme utilidad para el evaluador, en relación al conocimiento de los determinantes del contexto.

Guía para la evaluación: Campo en el que se describen someramente las situaciones o las formas que puede adoptar la evaluación de determinada unidad de competencia.

Normalización de competencias: Proceso mediante el cual los estándares de competencia construidos son validados, rectificados y ratificados por los actores del mundo del trabajo del sector, y convertidos en norma de competencia. En ese consenso se determinan la aplicación de la norma a diferentes procesos: de selección, de formación, de proyección de carrera profesional, de certificación de trabajadores.

Ocupaciones: Están definidas por la organización de trabajo de la empresa. Se refieren al rol laboral que se cumple. Esta posición no indica en sí misma calificación, sino la responsabilidad en el proceso de producción y de trabajo. El término se refiere a la denominación del conjunto de actividades que lleva a cabo un trabajador o una trabajadora. En el caso del trabajo que se realiza en un equipo cuyos miembros son relativamente intercambiables, el equipo puede ser tomado como unidad de análisis y pueden ser descritas todas las actividades que se llevan a cabo en cada una de las posiciones.

Planeamiento didáctico: Es un proyecto elaborado por el/la docente, relativo a cómo enseñar en una situación concreta. En este sentido, constituye una alternativa para desarrollar la enseñanza de un módulo o de una unidad didáctica en un determinado contexto. El planeamiento didáctico toma como punto de partida los objetivos, los contenidos y los criterios definidos en el módulo y, sobre

esa base, prevé la secuencia de actividades de enseñanza y de aprendizaje y los materiales curriculares.

Proceso de trabajo: Es la articulación de varios elementos: a) la actividad personal que realiza el/la trabajador/a, es decir, el trabajo propiamente dicho; b) el objeto sobre el cual se ejerce la actividad de trabajo, es decir, las materias primas, los productos intermedios, los semi-terminados, los componentes, el conjunto de la información, entre otros elementos; los medios con los cuales se realiza el trabajo, es decir, los útiles de trabajo, las maquinarias, las matrices, las instalaciones, el sistema de organización de la producción. A estos elementos clásicos, J. Perrin propone agregarles los siguientes: a) el aporte de energía que puede provenir de diferentes fuentes, y b) la provisión y el procesamiento de cierto volumen de información. (Síntesis de: "Proceso de trabajo, división del trabajo y nuevas formas de organización del trabajo", autor Julio Cesar Neffa, Instituto Nacional de Estudios del Trabajo. Cuaderno 20. México. 1982) Un proceso de trabajo presupone una serie de funciones de planificación, de compra, de supervisión, de control que, en muchos casos, son actividades tácitas entre los desempeños que se relevan.

Roles ocupacionales clave: Son aquellos que realizan los mayores aportes al logro de la contribución específica de cada departamento o área de actividad. La identificación de éstos es fundamental para el relevamiento de las competencias por ocupación.

Sistema: Conjunto de reglas o de principios sobre una materia, racionalmente enlazados entre ellos. Conjunto de cosas que, relacionadas ordenadamente entre ellas, contribuyen a un determinado objetivo. Una ocupación o un rol laboral es un conjunto de actividades que, ordenada y racionalmente, se enlazan entre ellas. En este sentido, un rol laboral constituye un sistema que, con el fin de obtener un resultado, diferencia racionalmente el conjunto de sus actividades en funciones o en subfunciones. Funciones y subfunciones representan caminos orientados a obtener resultados parciales que contribuyen significativamente a la obtención del resultado principal. No todo conjunto de actividades se diferencia en una función o en una subfunción; esta diferenciación debe tener por objeto producir determinado resultado significativo, que resulte crítico para la obtención del resultado final.

Situaciones problemáticas: Son aquellas situaciones creadas con una finalidad formativa a partir de un problema de la práctica profesional, con la finalidad de promover las capacidades propuestas como objetivos, presentar de una manera

significativa los contenidos del módulo, e iniciar el aprendizaje. Se explicitan normalmente en la introducción al módulo. Suponen un problema con cierto nivel de incertidumbre que el/la participante no puede resolver de manera automática, pues no dispone de los conocimientos, de las habilidades y de las destrezas que le permitirían solucionarlo. Requieren, para su planteo y resolución, de un proceso de reflexión y toma de decisiones que tiene lugar mediante las actividades en el transcurso del módulo. Constituyen el eje en torno al cual se estructuran contenidos y actividades formativas para lograr los objetivos.

Unidad de competencia: Traducción de cada una de las funciones en las que se diferencian las actividades que realiza un/a trabajadora, a las capacidades que debe movilizar para alcanzar el objetivo o el resultado que le fija el sistema de organización del trabajo en el que está inserto/a. El proceso de análisis funcional se realiza, como se anotó antes, desagregando las funciones identificadas a partir del propósito principal bajo la lógica problema-solución, en el que cada una de las funciones desagregadas se constituyen en "soluciones" para resolver el "problema" planteado en la función precedente. La unidad de competencia es una agrupación de funciones productivas identificadas en el análisis funcional al nivel mínimo, en el que dicha función ya puede ser realizada por una persona. Es en este nivel mínimo cuando se conocen como "elementos de competencia", en el sistema del Reino Unido, o "realizaciones profesionales" en el sistema español. La unidad de competencia esta conformada por un conjunto de elementos de competencia, reviste un significado claro en el proceso de trabajo y, por tanto, tiene valor en el ejercicio del trabajo. La unidad no sólo se refiere a las funciones directamente relacionadas con el objetivo del empleo, incluye cualquier requerimiento relacionado con la salud y la seguridad, la calidad y las relaciones de trabajo.

Unidad didáctica: Conjunto estructurado de objetivos, contenidos y actividades en torno a un eje, relacionado con el eje del módulo. Es una estructura interna al módulo que se establece cuando, dentro de éste, se presentan contenidos o procesos diferentes.