

Diseño curricular por competencias en educación superior

Curricular Design by Competences in Higher Education

María Eugenia Navas-Ríos¹
José Oswaldo Ospina-Mejía²

Cómo citar/ How to cite: Navas, M. & Ospina, J. (2020). Diseño curricular por competencias en educación superior. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 195 – 217. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>

Resumen

Este artículo tiene como objetivo aproximarse al surgimiento y estructura del diseño curricular por competencias en las Universidades. Para ello se realiza una investigación cualitativa descriptiva, fundamentada en el análisis documental, la reflexión y la experiencia llevada a cabo por los autores en el diseño curricular por competencias en sus respectivos programas. Como conclusión se resalta el surgimiento del diseño curricular por competencias desde las orientaciones de organismos internacionales como la UNESCO para que las Universidades respondan a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento y se formaliza con la declaración de Bolonia y la Estructuración del Espacio Educativo de Educación Superior en Europa. Adicional a lo anterior desde los modelos internacionales y nacionales consultados, se pudo concluir, que en el desarrollo curricular por competencias se deben llevar a cabo cuatro fases fundamentales: Contextualización- fundamentación; definición del perfil profesional por competencias; estructura curricular y evaluación.

Palabras clave

Currículo; competencias; diseño; modelo; universidad.

Abstract

This article aims to approximate the emergence and structure of competency-based curriculum design at universities. For this, a descriptive qualitative research is carried out, based on the documentary analysis and the experience carried out by the authors in the curricular design by competences in their respective programs. In conclusion, the emergence of curricular design by competencies from the guidelines of international organizations such as UNESCO is highlighted so that Universities respond to the new challenges of the knowledge society and is formalized with the Bologna declaration and the Structuring of the Educational Space of Edu-

Fecha de recepción: 28 de marzo de 2020
Fecha de evaluación: 20 de abril de 2020
Fecha de aceptación: 28 de mayo de 2020

Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA
(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)
Published by Universidad Libre



¹ Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Educación, Especialista en Mercadeo. Administradora de Empresas. Docente Titular de la Universidad de Cartagena – Colombia. Integrante del grupo de investigación GEECO. Correo electrónico: mariaenavas@yahoo.com ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8951-7916>

² Magister en Educación, Integrante del grupo de investigación GEECO, Coordinador de investigación de la Escuela Internacional de Administración y Marketing, Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta – Colombia. Correo electrónico: joseo.ospina@usa.edu.co ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9727-8935>

cation Superior in Europe. In addition to the above, from the international and national models consulted, it was concluded that four fundamental phases must be carried out in the development of competency curricula: Contextualization-foundation; definition of the professional profile by competencies; curricular structure and evaluation.

Keywords

Curriculum; competencies; design; model; university

Introducción

La sociedad del conocimiento que tiene como elemento central la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano y dentro de ella, procesos como la globalización en forma general y específicamente la globalización de la educación y de los mercados, requiere transformaciones en el ser y hacer de las Instituciones de Educación Superior en cuanto al tipo de profesionales que debe formar para responder a las necesidades propias de la sociedad del conocimiento.

Sociedad del conocimiento, denominada también, sociedad del aprendizaje (learning society), desde trabajos realizados a finales del siglo XX, por Hutchins (1970) y Torsten (1974), refiriéndose como este tipo de sociedad no confina la adquisición del conocimiento únicamente en las universidades (espacio), ni se limita en el tiempo, es un mundo complejo donde toda persona puede ejercer varios desempeños, de profesiones diferentes en el transcurso de su vida, por lo cual sigue aprendiendo a lo largo de su existencia. Todo lo anterior, sitúa a la educación en un contexto más amplio, podría afirmarse en un proceso ininterrumpido de aprendizaje permanente con competencias para aprender y comprender lo aprendido en forma continua y adaptándolo a situaciones complejas y cambiantes.

Por lo anterior, las Instituciones de Educación Superior, han venido realizando cambios, pero se quedan cortos, de acuerdo con Didriksson (2008), los cambios que se han observado

están relacionados con las formas de gobierno, formas de financiamiento y procesos de evaluación y acreditación, pero muy pocos están relacionados con el diseño curricular de sus programas que constituyen realmente el deber ser de la Institución, en su mayoría se siguen diseñando e implementando desde una concepción tradicional como un conjunto de asignaturas reagrupadas por áreas del conocimiento, privilegiando, el saber sobre el saber hacer, el ser y el convivir.

Este artículo es la resultante de una investigación cualitativa, fundamentada en el análisis documental, siguiendo sus pasos; rastreo, inventario y clasificación de documentos; selección de los más pertinentes en función del propósito, el diseño curricular por competencia; la lectura en profundidad de cada uno de los seleccionados y por último la lectura cruzada de los hallazgos (Quintana y Montgomery, 2006), que va permitir el logro que se busca; aproximarse a la forma como se ha venido desarrollando el diseño curricular por competencias en educación superior, desde la reflexión sobre artículos publicados en relación a la temática, a nivel global, finalizando con dos experiencias en Colombia, en las cuales participaron los autores del artículo, para concluir con la tendencia o metodología empleada para la formulación del diseño curricular por competencias en educación superior

Surgimiento y estructura del diseño curricular por competencias

En cuanto al deber ser, el diseño curricular, es una de las transformaciones en educación superior que hace referencia a la formación por

competencias, la cual tiene sus orígenes desde las propuestas de organismos Internacionales como UNESCO "...la educación superior entre otros de sus retos se enfrenta a la formación basada en las competencias y la pertinencia de sus planes de estudio..." (1998:4). Concretándose, desde el proceso de Bolonia en el 1998, arrancando formalmente con la conocida Declaración de Sorbona. Rodríguez (2016:8) resume los objetivos generales y operativos que se propusieron sacar adelante los 29 países firmantes en ese entonces, y ellos son:

"competitividad internacional", "movilidad" y "empleabilidad"; los operativos abarcan seis aspectos: adoptar un sistema transparente de grados comparables; seguir un sistema esencialmente basado en dos ciclos principales (grado y posgrado); desarrollar el Sistema Europeo de Créditos (ECTS, por sus siglas en inglés); promover la movilidad; impulsar la cooperación europea para el aseguramiento de la calidad académica; y fomentar la dimensión europea en el currículum universitario".

A partir de allí, se siguen reuniones de ministros, cada dos años, hasta la fecha, para avanzar en el logro de los objetivos propuestos y realizar seguimiento y mejoras al mismo, es así como en la reunión llevada a cabo en Berlín 2003 se reta a los países miembros a trabajar sobre un marco de calificaciones comparables y compatibles que describa las calificaciones en términos del perfil, las competencias, los aprendizajes y el nivel de trabajo realizado. Luego en Bergen 2005, se enfatizó la interrelación de los sistemas de educación superior y la investigación científica y tecnológica, además, se da impulso a la formación de doctorado desde el enfoque basado en competencias, deja explícito que el componente fundamental de un Doctor es el avance en el conocimiento a través de la investigación original, completándose la formación basada en competencias para la educación superior que comprendía para Europa los tres ciclos (Licenciatura, maestría y doctorado) para Colombia grado, maestría y doctorado.

El hecho histórico real, que ha servido de ejemplo para muchos otros países adentrarse en la formación por competencia, lo constituye el proyecto *tuning*, que permitió la unificación de los títulos profesionales en función de las competencias, en los países que conforman la Unión Europea.

Sacar adelante este proyecto, fue un trabajo complejo y se llevó a cabo en dos fases, la primera entre el 2000 - 2002 y la segunda entre el 2003-2004, para ello lo primero que se hizo fue conocer y entender los planes de estudio existentes y hacerlos comparables, este proceso de unificación de títulos se dio desde el trabajo por competencias, se trabajó en consensos de lo que eran las competencias generales y específicas de los profesionales de un determinado título y el trabajo desde los créditos académicos como sistema de acumulación y lo relacionado con la calidad de la educación superior desde los sistemas de evaluación y acreditación. Esta experiencia, hasta ese momento, exclusiva de Europa, es un logro de más de 135 universidades europeas para continuar y fortalecer la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior, proyecto que arranco desde el 2001.

Esta experiencia fue transferida a Latinoamérica donde se llevó a cabo el proyecto Tuning América Latina 2004-2006, este proyecto a diferencia del Europeo que unifico titulaciones, busca unificar competencias por áreas del conocimiento, nace del interés de 62 Universidades pertenecientes a 18 países latinoamericanos quienes desean llegar a consensos a través del dialogo, que les permita mejorar la colaboración entre ellas, el reconocimiento de títulos en la región, la homologación de créditos, la movilidad de estudiantes y docentes y los procesos de evaluación y acreditación de la calidad educativa en coherencia con lo que se está llevando a cabo a nivel internacional.

La formación por competencias en Educación Superior, se ha convertido en política educativa internacional, que presenta como bon-

dades la pertinencia de las propuestas curriculares, desde el acercamiento del aprendizaje de los estudiantes con el mundo real, su vida cotidiana, un aprendizaje significativo que responde a los retos y problemas que se les presenta en su cotidianidad, a los cuales están en capacidad como personas y profesionales de dar respuesta desde su formación disciplinar e integral. De estas bondades da respuesta Salganik, Rychen, Moser y Konstant, (2000), “la rapidez en los cambios de la vida económica, social y política, incluyendo aquellos que se relacionan con el advenimiento de nuevas tecnologías y la presente globalización, son grandes desafíos para el mundo moderno y tanto los individuos, como las comunidades, las organizaciones de trabajo y las naciones reconocen, cada vez más frecuentemente, que su bienestar futuro depende, en gran parte, del logro de competencias” (p. 5).

Es así, como en Colombia, la coherencia y transversalidad del Sistema Educativo se la dan las competencias, sobre ellas gira el proceso de formación, está inscrita en las normas y prácticas en todos los niveles (educación básica primaria, secundaria, media, universitaria – técnico profesional, tecnólogo, profesional- y educación de postgrado). En Educación Superior, el Ministerio de Educación Nacional expide el Decreto 2566 de 2003, el cual nuevamente se ratifica en el Decreto 1330 de 2019, que establece dentro de sus normas de calidad, en el diseño de los programas académicos universitarios, el uso de los créditos y la formación por competencias. De ahí que todas las Universidades deben hacer sus respectivas reformas curriculares para responder tanto a las exigencias legales vigentes como a las necesidades de la sociedad. Dichas reformas que deben incluir la formación por competencias, de acuerdo con Posner (2001), no son simples, van más allá, de reformular formalmente el programa, adaptar la infraestructura de recursos humanos, tecnológicos y financieros, requiere cambios actitudinales de las personas que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje y cambios en los marcos dentro de los cuales se producen las

múltiples interrelaciones, entre, personas, conocimiento y contextos.

Es desde los diseños o rediseños curriculares, que se pueden dar las transformaciones reales de las Instituciones educativas para que desde la formación de las personas den respuesta a las necesidades de la sociedad, así lo hace explícito Tunnermann: “Hoy en día sabemos que el currículo es donde las tendencias innovadoras deben encontrar su mejor expresión. Nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece. El currículo debe hacer realidad el modelo educativo que la institución promueve” (Tunnermann 2007, 231). Tobón (2005) precisa que las competencias deben ser abordadas desde un diálogo entre tres ejes centrales: (1) Las demandas del mercado laboral-empresarial-profesional, (2) los requerimientos de la sociedad y (3) la gestión de la autorrealización humana desde la construcción y el afianzamiento del proyecto ético de vida.

Un diseño curricular por competencias requiere de dos modificaciones que se dan en paralelo, una relacionada con el rediseño de la estructura curricular, de pasar de una formación en función de los objetivos, a una en función de las competencias que implica repensar contenidos y sus respectivas interrelaciones (Tardif, 2003) y la otra modificación se relaciona con el cambio en el rol del profesor de transmisor, poseedor del conocimiento, se transforma en orientador, guía, mediador (Tejada, 2002) y el otro cambio, el rol del estudiante, quien pasa a ocupar un rol protagónico en su proceso de aprendizaje, con efectos positivos tanto en magnitud como en profundización del aprendizaje (Gonzales, 2010).

Tobón (2004), es mucho más puntual en cuanto a lo que se requiere para que se lleve realmente a cabo la formación por competencias, delegándole un papel clave a los docentes, él expresa que el docente debe saber, conocer y comprender lo que son las competencias y asu-

mir una perspectiva reflexiva sobre las mismas, para de esta forma se conviertan, no en una moda, o una innovación pedagógica con fundamento en satisfacer las demandas del mercado laboral, (Díaz Barriga, 2006), a la transmisión de procesos técnicos (Gómez y Alzate, 2010); sino, pase a conformar un nuevo paradigma educativo que posibilita un proceso de enseñanza aprendizaje más efectivo y pertinente para responder a las demandas del contexto actual (De Miguel, 2005).

La complejidad del diseño curricular por competencias es explicada por Rue (2000) porque ahora ya no es importante aprender y validar la acumulación de conocimientos, sino la capacidad de las personas para desarrollar alternativas de solución mediante fórmulas de saber y saber hacer contextualizadas. De otra parte, Aristimuño (2004) interpreta la complejidad, en el paso de dejar de darle importancia a la adquisición de conocimiento, y darle prioridad al logro de competencias, que posibiliten el desempeño frente a cualquier situación que se presente, es un proceso que no es lineal, involucra el trabajo interdisciplinario y es poco conocido por los docentes. Además, que bajo este enfoque no pierden vigencia los contenidos sino, que estos se hacen relevantes en función de lo que se debe saber para ser competente.

Es un diseño curricular que está ligado a lo laboral, pero que también se preocupa de formar la persona en su integralidad, como un ser, un profesional y como sujeto social, de manera que cualquier acto educativo tiene como fundamento, la formación como persona, la formación para lo profesional (laboral) y la formación para vivir en sociedad. Torrado (2000: 32): “Una educación básica de calidad, orientada al desarrollo de las competencias, puede convertirse en una estrategia para formar personas capaces de ejercer los derechos civiles y democráticos del ciudadano contemporáneo, así como para participar en un mundo laboral cada vez más intensivo en conocimiento”.

Teniendo en cuenta lo anterior, frente a cada renovación curricular por competencias se hace necesario que el programa y/o Institución educativa, tome una posición frente a que se va a entender y desarrollar por competencia. Hay definiciones desde las más sencillas como:

“La competencia se define como “un saber hacer en el contexto, es decir, el conjunto de procesos cognitivos y conceptuales que un individuo pone a prueba en una aplicación o resolución en una aplicación determinada” (Álvaro Losada, 2003, p.22).

Hasta otras más elaboradas y específicas como por ejemplo:

“La competencia es vista como “una potencialidad o una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar, dar solución y para controlar y posicionarse en ésta. Cada competencia tiene que ver con la capacidad de construir y comparar textos, de efectuar operaciones, de medir y de integrar datos y cantidades numéricas en un contexto”. (Daniel Bogoya, 1999, p.38).

La competencia, es una “combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final del proceso educativo (Proyecto Tuning, 2003)”

Son muchas las definiciones que en la literatura se encuentran, de lo que se entiende por competencias y cada institución educativa, de acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional, y su autonomía, dentro de sus lineamientos curriculares institucionales, hace explícito con cuál de ellas se identifica más, y desde allí, ya se está, en disponibilidad de iniciar el proceso de transformación curricular por competencias, de su respectiva oferta académica.

Teóricamente y de acuerdo con Rué y Martínez (2005) señalan tres modelos del currículum basado en las competencias en función de la concepción de las personas y de sus necesidades formativas, ellos son: diseño curricular centrado en la formación para la producción, cuyo modelo de diseño curricular es conductista y se llamó planificación del aprendizaje por competencias, en el cual, según Spencer & Spencer (1993) la competencia es entendida como una característica subyacente de un individuo que está relacionada causalmente a un criterio de referencia de desempeño superior en un trabajo o situación. El segundo modelo de formación por competencias es el centrado en el ejercicio profesional, denominado enfoque funcional de las competencias, en este enfoque se analizan las funciones y se desglosan en un proceso que parte de lo general y llega a lo más particular, siguiendo la lógica de causa efecto o problema solución, describiéndolas con suficiente detalle de forma tal que sirvan como estándares profesionales que pueden ser aplicados en diferentes

contextos, es decir, se desglosan las funciones, se identifican las competencias y utilizando las mejores prácticas se estandariza el hacer en un puesto de trabajo. El resultado es un árbol de funciones o un mapa funcional. Por último, el diseño curricular encaminado a la formación personal de los profesionales, más centrado en las personas y en su formación de base, es más integral y desde allí se han venido desarrollando diferentes modelos.

Modelos de diseño curricular por competencias en educación superior a nivel internacional

Modelo por Competencias: Proyecto Tuning Educational Structures in Europe

A nivel Internacional, el primer modelo que se conoció y sirvió de referente a otros desarrollos, fue el Modelo Tuning 2002 – 2004, (Tuning Educational Structures in Europe), ver figura 1.

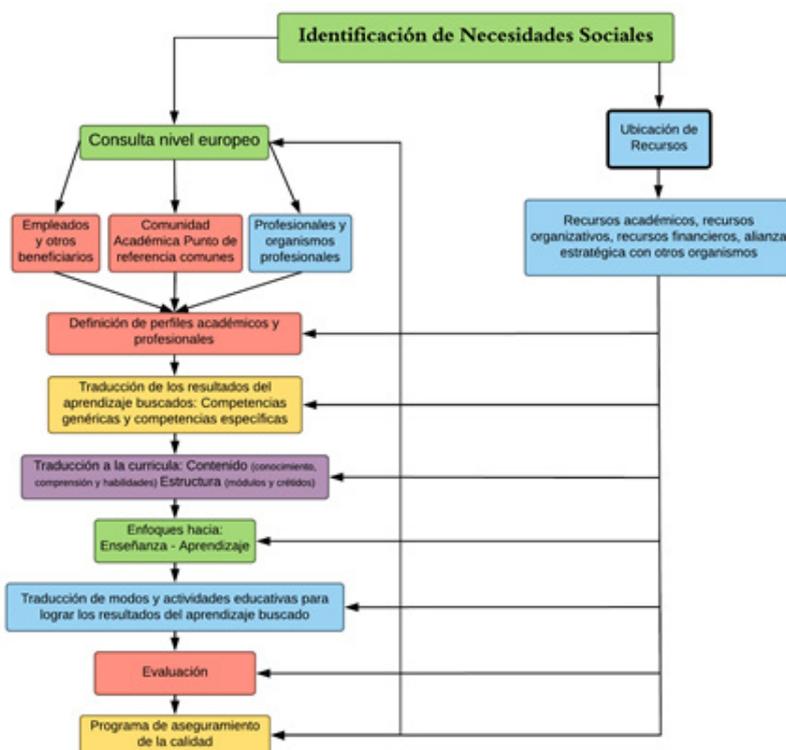


Figura 1. Modelo por Competencias: Proyecto Tuning Educational Structures in Europe.

Como se puede apreciar el primer paso es el análisis del contexto se parte de las necesidades sociales con la consulta al sector específico y a fuentes especializadas del sector, a su vez, se hace un diagnóstico de los recursos con que se cuenta; para luego pasar a definir los perfiles académicos y profesionales, traduciéndolos desde lo que denominaron competencias generales para todo tipo de profesional del sector y competencias específicas para cada profesión; seguido se define los contenidos, manejados desde los denominados créditos académicos, las estrategias de enseñanza aprendizaje y las estrategias de evaluación en función de las competencias esperadas.

En el momento en que se diseñó este Modelo, ya estaban los sistemas educativos inmersos en los procesos de Aseguramiento de la calidad. De ahí que el último paso es el sometimiento del programa a este tipo de proceso para mantenerse en el camino de la mejora continua.

Modelo de diseño curricular por competencias Boise State University

El Instructional Performance Technology de la Boise State University. El primer y segundo paso del proceso, busca referenciar el contexto, fundamentado en información obtenida desde: la industria, los desempeños de egresados y las mejores prácticas estandarizadas y desarrolladas por la competencia directa, (Benchmarking), consensuado lo anterior se llega a él direccionamiento estratégico del programa a reformar (objetivos de la escuela y revisión curricular), configurándose luego las competencias esperadas, para continuar desde allí, con los contenidos necesarios y las formas de evaluarlos, finalizando con un último paso, la evaluación de los resultados del programa desde las competencias esperadas. Ver figura 2.

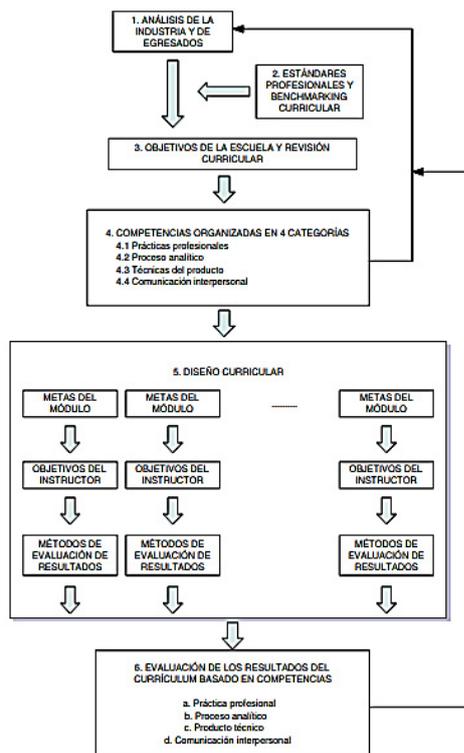


Figura 2. Modelo de diseño curricular por competencias Boise State University.

Fuente: N. Sutcliffe, S.S Chan and M. Nakayama. "A Competency Based MSIS Currículo, 2005.

Modelo de diseño curricular por competencias Technical Teachers Training Institute

En la India se desarrolló el modelo titulado TTTI – St. Xavier Model, desarrollado por el Technical Teachers Training Institute e implementado en el St. Xavier’s Technical Institute, Mumbai, India, en el campo de la ingeniería

Este modelo realiza un análisis sistémico del contexto mucho más detallado que el anterior, acompañado de un análisis de las ocupaciones

y necesidades de crecimiento de las personas (el ser), para luego sí, definir las competencias en forma mucho más detalladas, trabajan en mapa de competencias, capacidades prácticas, generales y cognitivas, luego pasan a definir contenidos y en forma paralela trabajan las estrategias instruccionales. Una vez llegado a este punto, trabajan en la organización por módulos hasta completar la estructura del programa y paso seguido, se esta preparado para la implementación del mismo. Ver figura 3 Modelo TTTI –St. Xavier.

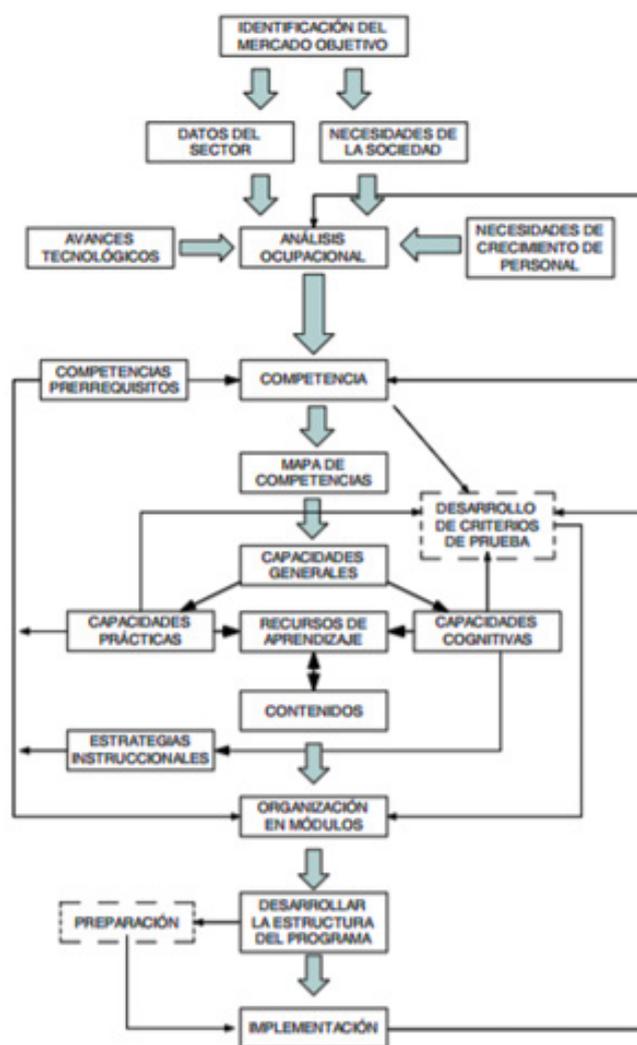


Figura 3. Modelo de diseño curricular por competencias (St. Xavier)

Fuente: J. Earnest y F.E. de Melo. “Competency-Based Engineering Curricula –an innovative approach 2006.

Modelo de diseño curricular por competencias “Gestión Sistémica de la formación por competencias” (GesFOC), Tobon 2012

Se continua con el Modelo desarrollado desde la teoría, por Tobon (2012), titulado, “Gestión Sistémica de la formación por competencias (GesFOC), fundamentado en:

- El diseño curricular por competencias desde el pensamiento complejo
- La estructura general de varios modelos de gestión de la excelencia por ejemplo el modelo EFQM y el modelo europeo de la calidad
- Los procesos de acreditación de programas académicos
- La certificación de programas académicos mediante la norma ISO
- La gestión general de la calidad con base en el ciclo de calidad de Deming

Dicho modelo está compuesto de 10 procesos interrelacionados, que en la medida en que se desarrollan de forma articulada, se va haciendo control y aseguramiento de la calidad, enfa-

tizando en los modelos de evaluación y acreditación, este hecho de por sí, asegura un avance para la institución y el programa que esté interesado en obtener la acreditación de alta calidad.

De acuerdo con este autor, Tobón, para el desarrollo de cada paso se hace uso del ciclo: Direccionar³; Evaluar⁴; Planear⁵ Actuar⁶ y el método más recomendado para llevar a cabo el desarrollo de este modelo, es a través de lo que el denomino, el Taller Reflexivo Constructivo. (TRC), donde se conforma un equipo y se designan los roles de Coordinador, monitor, sistematizador, gestor de la calidad, expertos y participantes en general.

Los 10 pasos a seguir se agrupan en tres procesos y cada uno de ellos está conformado por un numero determinados de pasos, los macroprocesos son el direccionamiento con los 5 primeros pasos; el diseño curricular con los siguientes tres pasos y por último el macroproceso planeamiento del aprendizaje con los dos últimos pasos. Cada proceso y cada paso se explican a continuación:

Tabla 1. Procesos del Modelo Gestión Sistémica de la formación por competencias (GesFOC).

MACROPROCESO: DIRECCIONAMIENTO	
Es redireccionar el proceso de diseño curricular en torno a determinadas metas, recursos y talento humano	
FASE	Definición
FASE 1: ESTABLECER EL PROCESO DE LIDERAZGO	Esta la primera fase del diseño curricular por competencias y comienza con la definición de quien o quienes van a liderar todo el proceso, así como la manera de llevar a cabo el trabajo en equipo y la visión del proceso.
FASE 2: REALIZAR LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA DEL PROCESO	Consiste en planear el proyecto de cómo reformar e innovar la formación de los estudiantes, de tal forma que tenga continuidad y finalización.

3 Se establecen criterios para determinar que metas se pueden lograr en el proceso y como evaluarlas de forma concreta. Se tienen en cuenta los retos de todo el sistema académico

4 Se realiza una evaluación del proceso a partir de los criterios para determinar los logros y aspectos a mejorar

5 Con base en los aspectos que se deben mejorar e implementar a partir de la evaluación se determinan acciones concretas a llevar a cabo con los correspondientes recursos y talento humano

6 Se ponen en acción las actividades planificadas buscando el cumplimiento con los criterios y llevando a cabo una reflexión continua que permite el mejoramiento y la prevención y corrección de errores

FASE 3: CONSTRUIR Y/O AFIANZAR EL MODELO PEDAGÓGICO	Se elabora el modelo pedagógico de la Institución, con el fin de diseñar los currículos de los diversos programas. Si el modelo ya está elaborado se revisa para mejorarlo y/o comprenderlo.
FASE 4: GESTIÓN DE LA CALIDAD DEL CURRÍCULUM Y MEJORAMIENTO CONTINUO	En esta fase se planea el modelo general de gestión de calidad del currículo, con la periodicidad de las revisiones, el equipo gestor de dicha calidad y los criterios para evaluar la calidad.
FASE 5: ELABORAR EL PROYECTO FORMATIVO DEL PROGRAMA	A partir del modelo pedagógico, se construye el proyecto formativo del programa que se va a innovar por competencias. En este van aspectos tales como: definición de la profesión, antecedentes, aspectos legales, referentes del código de ética, organización profesional, competencias nucleares del profesión, etc.

MACROPROCESO: ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Es la planeación de las competencias genéricas y específicas a formar en los estudiantes, con un determinado tiempo, períodos de formación, créditos, escenarios de aprendizaje y módulos o proyectos formativos.

FASE	Definición
FASE 6: CONSTRUIR EL PERFIL ACADÉMICO LABORAL DE EGRESO	Construir el perfil académico, laboral de egreso del programa, con competencias genéricas y específicas.
FASE 7: ELABORAR LA RED CURRICULAR	Es la elaboración de lo que tradicionalmente se ha conocido como plan de estudios o malla curricular, y consiste en determinar mediante qué módulos y proyectos formativos se van a formar las competencias descritas en el perfil, así como los períodos académicos, los créditos y los requisitos de titulación.
FASE 8: FORMULAR POLÍTICAS GENERALES DE TRABAJO EN EQUIPO, FORMACIÓN, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LAS COMPETENCIAS	Se establecen políticas generales para orientar la formación de los estudiantes, así como la evaluación, de tal manera que orienten a los administrativos, docentes y estudiantes.
FASE 9: ELABORACIÓN DE MÓDULOS Y PROYECTOS FORMATIVOS	Se planean con detalle los módulos de las sesiones de aprendizaje que se indican en la Red Curricular, con base en una determinada metodología.
FASE 10: PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES CONCRETAS DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN, CON SUS RESPECTIVOS RECURSOS.	Es la planeación concreta de las sesiones de aprendizaje en cada módulo y/o proyecto formativo con los correspondientes instrumentos de evaluación y horas de acompañamiento docente directo y horas de aprendizaje autónomo.

Fuente: Navas 2012, basado en Tobón 2012 *Formación Integral y Competencias, Pensamiento complejo, Currículo, Didáctica y Evaluación.*

Son diversos los casos y diversas las metodologías que se han empleado por parte de las Universidades, en el diseño curricular por

competencias de sus programas universitarios de educación superior. A manera de resumen de este apartado se presenta la tabla No. 1

Tabla 2. Análisis comparativo Modelos de diseño curricular por competencias en educación superior a nivel internacional

Procedimiento	Tuning Europa 2002	Boise Estate Univrrsity	T.T.T.Institute	GesFOC Tobon 2012
Direccionamiento				Macroproceso direccional Equipo que lidere Planeación Elaboración Modelo Pedagógico Institucional Gestión calidad currículo Elaboración Proyecto formativo
Contextualización-fundamentación Identificación Necesidades y Recursos	Empleadores Comunidad académica Organismos profesionales	1.Análisis Industria, egresados 2.Estándares profesionales Bench marketing	Necesidades de la sociedad Avances tecnológicos Análisis ocupaciones Necesidades de crecimiento personal	
Definición perfiles Competencias	Perfil académico y profesional Se traduce en competencias genéricas y específicas	3.Objetivos de la escuela y revisión curricular Competencias (4 categorías). -Prácticas profesionales -Proceso analítico -Técnicas del producto -Comunicación interpersonal	Mapa de competencias Capacidades Generales -Capacidades practicas -Capacidades cognitivas -Recursos de aprendizaje	Macroproceso Organización curricular Perfil académico y laboral Competencias genéricas y competencias específicas
Estructura curricular	Contenidos Estructura organización	Diseño curricular -Metas modulo -Objetivos instructor -Métodos de evaluación de resultados	Contenidos Organización en módulos Estructura del programa	Malla curricular Políticas generales Módulos y proyectos formativos Sesiones Instrumentos de evaluación Horas de trabajo independiente y con acompañamiento del estudiante
Evaluación	Evaluación	Evaluación de resultados del currículo desde las cuatro categorías de competencias	Implementación con retroalimentación	

Fuente: elaboración propia con base en los artículos citados

Como se puede apreciar, hasta el momento no existe una metodología única, ni proceso unificado, atendiendo el análisis comparativo, se puede afirmar la tendencia al diseño curricular por competencias en educación superior, siguiendo los cuatro pasos que le son comunes a los modelos citados, ellos son: Contextualización- Identificación de Necesidades; definición de perfiles desde las competencias; elaboración de la estructura curricular y la evaluación. Todos estos modelos se encuentran, inmersos en procesos de autoevaluación, retroalimentación propia, que en la medida de los resultados se van llevando a cabo adaptaciones y re-formulaciones.

Se habla de tendencia en la medida en que se cumplen los pasos, pero se advierte de las variaciones en como los llevan a cabo, unas universidades profundizan más en unos que en otros, unas diseñan contenidos y se asemejan a cursos o asignaturas y otras hablan de módulos y proyectos formativos y así sucesivamente, se pueden apreciar las variaciones en cada paso que se trabaja.

Modelos de diseño curricular por competencias en Colombia

Para ilustración, en Colombia, se trae el caso, de forma muy sucinta, de la Reforma Curricular del Programa de Comunicación Social y periodismo de la Universidad de la Sabana llevado a cabo en 2004, este programa inicio con un diagnóstico desde la percepción de directivos, profesores y estudiantes, de que se estaba haciendo en el programa, concluyendo que el programa tenía sus fortalezas, era poco flexible y poco competitivo a nivel internacional. Teniendo como marco este diagnóstico se delegó en una comisión de análisis curricular, el rediseño del programa desde la formación por competencias. O sea, se partió de un diagnóstico desde la percepción de su comunidad educativa acerca de las fortalezas y debilidades del programa frente a las exigencias de la sociedad para luego, dejar en manos de un grupo de expertos en lo curricular el rediseño del programa por competencias,

este fue presentado a la comunidad, se trabajó en la sensibilización y seguido se llevó a cabo la implementación del mismo, con sus respectivos informes de retroalimentación para llevar a cabo los ajustes requeridos en la marcha misma del programa (González, 2007).

A continuación, se presentan dos casos de Universidades que han reformado uno de sus programas, desde metodologías diferentes, que, en algunos aspectos o actividades, pueden tener relación o coincidir con los modelos extranjeros y más cercano al método teórico GesFOC, pero ninguno lo lleva a cabo exactamente igual como se puede apreciar en la socialización de cada caso.

Caso Universidad de Cartagena.

El diseño curricular se denominó “reforma curricular mixta desde el enfoque de competencias”, la palabra mixta se le adiciono al título porque en este diseño se reconoce la complementariedad entre el enfoque disciplinar con el de competencias y en las posibilidades que Díaz Barriga (2013) abre cuando se refiere a una propuesta Mixta de diseño curricular, donde coexiste la definición de competencias con otros enfoques como el disciplinar que le da una importancia a la delimitación y orienta organización de los contenidos y las metodologías, estrategias de enseñanza aprendizaje y evaluación a utilizar.

Como características fundamentales transformadoras del ser y hacer del programa desde esta reforma, se resalta:

La práctica adquiere una dimensión de trabajo conjunto y paralelo entre la academia y la empresa, que le permite al estudiante aprender haciendo, a los estudiantes se les facilita espacios en las organizaciones para que ejecute prácticas propias del hacer gerencial en la medida de su nivel de formación y a la vez la organización se enriquece con las ideas frescas de estos estudiantes.

El docente adquiere un rol protagónico en el diseño y mucho más en la implementación y desarrollo del programa, es necesario reconocer y comprender cómo los patrones de cultura profesional del profesor, influyen y son influidos por el cambio educativo, parafraseando a Hargreaves et al., 1992 el éxito de cualquier reforma o cambio educativo depende de cómo el profesor interprete e implemente la innovación.

Metodología para el rediseño Curricular Mixto desde las competencias del Programa de pregrado

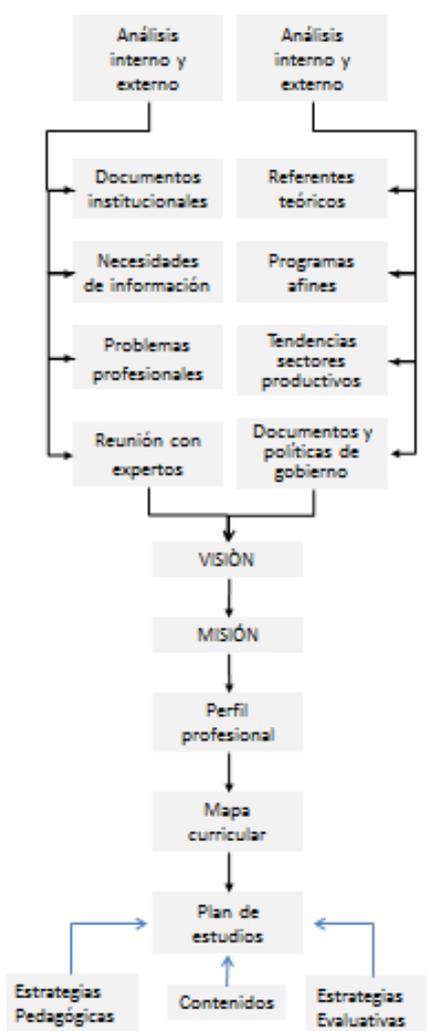


Figura 4. Proceso metodológico para la reforma curricular mixta del programa
 Fuente: Comité Autoevaluación

Teniendo en cuenta los fundamentos de la planeación estratégica como proceso indispensable que provee visión a largo plazo y estructura para la toma de decisiones, (Steiner, 1979), así como facilita la recolección e interpretación de información que hace posible el equilibrio entre la gestión de la organización y el ambiente en que se desenvuelve generando resultados netamente positivos para la misma. (Armstrong, 1982), y con la certeza según Ventura (2009), de lograr un análisis estratégico y dinámico es necesario describir las relaciones de causalidad más relevantes y para la formulación de las estrategias tener en cuenta las características más relevantes que puede inferir de su entorno (análisis externo), los medios financieros de que dispone y los recursos y capacidades acumulados hasta ese momento (análisis interno).

Es así como el rediseño curricular en el programa se inicia, con la certeza y la necesaria existencia de una reflexión y renovación continua, que obedezca a una mejora continua con participación de la comunidad educativa, incluyendo al sector productivo, la experiencia y el conocimiento de los docentes, expertos, profesionales y asociaciones y gremios del sector.

El primer paso, (ver figura 3) fue el análisis del ambiente (Reginald 2000) que comprende el análisis interno (políticas educativas del Estado, Institucionales, del programa y de la profesión) y el análisis externo (problemas y necesidades del sector, tendencias, referentes teóricos, referentes nacionales e internacionales de la competencia directa), luego se procede con la definición de la Visión y Misión, las cuales según O’Gorman, (1999) son variables que han sido objeto de estudio para explicar un desempeño superior, continuando con la definición del perfil profesional en función de las competencias requeridas y el perfil ocupacional en función de las áreas de desempeños.

Para definir estos perfiles lo primero fue una revisión de los perfiles actuales existentes frente a los nuevos requerimientos y más que un

rediseño de los perfiles, se dio fue una complementación y concreción de los mismos, como segundo paso se tomó el perfil profesional por competencias y se confrontó con las áreas de formación profesional y los componentes de formación obligatorios desde la ley. Identificando como esas áreas y componentes le aportaban a cada competencia definida en el perfil y si era necesario adicionarle o eliminar algunas de las competencias formuladas. El resultado de este ejercicio fue muy satisfactorio, por la repetición de las áreas a una misma competencia y en otros casos las áreas aportaban una competencia adicional.

El tercer paso, incluyó la conformación del mapa curricular y el diseño del plan de estudios. Estos apartes, fueron el resultado de varias reuniones con representantes de directivos, egresados, estudiantes y el total de docente tiempo completo y catedráticos por área y componente de formación, independientemente de quien se encontraba hoy como titular de un curso, entre todos definieron la razón de ser de cada curso y desde allí definir las competencias que requería el estudiante para demostrar el logro de la razón de ser del curso, de tal forma que entre todos respondían a la pregunta: ¿cómo debe comportarse, qué debe saber y saber hacer una vez terminado el curso para que usted docente afirme que se logró el propósito o razón de ser de su curso, frente al perfil del administrador que nos comprometimos a formar?.

Una vez definidas las competencias, se hacía una nueva pregunta para definir los contenidos del curso; ¿Qué debe conocer el estudiante para ser competente en lo propuesto? Y esta pregunta se respondía competencia por competencia

Como la propuesta curricular comprende el proceso de selección, ordenamiento, organización y relación de los contenidos de formación, las dinámicas pedagógicas, las experiencias formativas y evaluativas para el desarrollo de la estructura curricular, desde allí, se continuó buscando lograr la articulación entre los dis-

tintos cursos, a medida que se avanza en los semestres de formación, de manera que todos contribuyan de forma armónica y sistemática a la formación integral del estudiante y finalmente del profesional egresado.

El nuevo plan de estudios se estructura de tal forma, que permita alcanzar las competencias de conocimiento, de desempeño y axiológicas para el buen ejercicio profesional, y atendiendo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, se agruparon los cursos por áreas: Básica, profesional, flexible y área sociohumanística, desde allí, se llegó a la construcción del mapa curricular del programa por consenso, atendiendo al propósito inicial de trabajar en la fundamentación del ser como humano qué es y de reconocerse en la diversidad, así como de la dotación de herramientas necesarias para su futuro desempeño como profesional, las cuales debe implementar en su proceso de formación (razón de ser de los niveles I y II), luego vienen los cursos que promueven las competencias propias del ser profesional de las ciencias económicas (curso básico) y lo van definiendo hacia las profesionales como administrador de empresas (niveles III, IV) le siguen en su orden cursos específicos del ser profesional del administrador de empresas (niveles V, VI, VII) finalizando con cursos que son integradores de conocimientos y seminarios que permiten movilizar el conocimiento de acuerdo con el avance del mismo que van a incidir directamente en su desempeño en el mercado laboral (niveles VII, IX y X).

Cumplido el proceso de socialización y sensibilización con la comunidad educativa del programa, con esta información y atendiendo las directrices y formatos institucionales y del programa, cada docente elabora su proyecto docente, que incluye, entre otros, el propósito de formación de su curso, el aporte a la consecución de la misión y perfil del profesional, las competencias, los contenidos y temas, las estrategias metodológicas y pedagógicas para el desarrollo del curso y sus respectivas estrategias

de evaluación del curso por unidades, con sus respectiva bibliografía.

Caso Universidad Sergio Arboleda, Seccional Santa Marta

Antecedentes

El proceso de transformación hacia un modelo pedagógico por competencias parte de una reflexión al interior de la Escuela de Negocios sobre la capacidad de responder con asertividad a los nuevos desafíos a afrontar los profesionales del área de los negocios en un entorno económico y social de constante cambio e incertidumbre a raíz del acelerado progreso tecnológico.

Para este proceso la Universidad comprendió y definió la competencia fundamentado en Tardif (2003) como un “Saber hacer de un ser humano en un contexto particular” (Guía práctica para la evolución hacia una educación fundamentada en competencias, 2019. P 2).

Por otra parte, la Universidad, en su conjunto, ante la realidad del contexto global, consideró la relevancia de redefinir la manera en que la Universidad contribuye al desarrollo de las habilidades requeridas para desempeñarse con éxito en el siglo XXI.

Al interior de la Escuela de Negocios implicó el trabajo conjunto de los equipos de las tres sedes de la Universidad (Bogotá, Santa Marta y Barranquilla) con la orientación metodológica de la Decanatura de Innovación y Desarrollo Digital, en el que cada una de las sedes asumió el liderazgo de un programa para llevar cabo la metodología. La distribución acordada fue:

- EIAM Bogotá: Marketing y Negocios Internacionales
- EIAM Santa Marta: Finanzas y Comercio Exterior
- EIAM Barranquilla: Administración de Empresas.

La experiencia que se detalla en este artículo hace referencia al proceso adelantado por la seccional Santa Marta de la Universidad con el programa de Finanzas y Comercio Exterior.

Metodología para el rediseño curricular por competencias

Se adelantaron encuentros presenciales y virtuales y construcción colaborativa de documentos preliminares de diseño y conceptualización. La ruta implementada fue la siguiente:



Figura. 5. Proceso metodológico para el Rediseño Curricular.

Elaboración propia partir de las orientaciones de la Decanatura de Innovación y Desarrollo Digital

1. Definición del Perfil del egresado: constituye el referente en la reorientación de la apuesta formativa, siendo el eje sobre el que debe girar la respectiva malla curricular. Para adelantar este componente de la ruta se llevó a cabo revisión documental, benchmark res-

pecto a estructura de programas referentes de Universidades internacionales y la realización de grupos focales con egresados, estudiantes, docentes y representantes del sector real en los que se adaptaron de técnicas de Design a Better Bussiness (2016)

Tabla 2. Cuadro resumen de grupos focales por actores para la definición del perfil del egresado

Caracterización que debe considerar el perfil del egresado de Finanzas y Comercio Exterior	
DOCENTES	Empoderados, con habilidades para toma de decisiones bajo condiciones de incertidumbre, proactivos. Sólida formación en mercado de capitales y en la identificación de oportunidades de negocios en entornos internacionales. Con amplio conocimiento de culturas y manejo de idiomas.
ESTUDIANTES	Profesional con amplios valores éticos, Innovador, líder y emprendedor. Con conocimientos profundos e integrales tanto en finanzas como en Comercio Exterior.
EMPRESARIOS	Profesional con habilidades de liderazgo, comunicación asertiva y con capacidad de trabajar en equipo. Capaz de generar estrategias frente a las necesidades de crecimiento de las empresas y en aplicación de controles frente a la generación de valor. Con visión estratégica y global.
EGRESADOS	Profesional integral, ético con principios y valores. Emprendedor, con gusto y manejo de los idiomas. Con habilidades para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Fuente. Elaboración propia a partir de informes de sistematización de grupos focales.

Por otra parte, con relación al estudio de programas referentes de Finanzas a nivel internacional sobresalieron los siguientes rasgos: 1). inclusión de movilidad internacional como parte del plan de estudios; 2). duración de programas entre 6 y 8 semestres con un promedio de 6 asignaturas por semestre 3) doble titulación dentro y fuera de la universidad; 4). flexibilidad curricular; 5). En el primer año, cursos generales para todos los estudiantes y en el segundo y tercer año cursos del énfasis seleccionado.

2. Estructuración del modelo pedagógico.

2.1. Definición de las competencias Transversales.

Los insumos resultados de los grupos focales adelantados en cada uno de los programas y en

las 3 sedes de la Universidad, se cruzaron con el ejercicio de revisión de documentos referentes y benchmark de universidades internacionales acreditadas bajo AACSB. Con la triangulación de información se llevaron a cabo sesiones de construcción colectiva de planteamiento de competencias transversales para los programas de Administración de Empresas, Marketing y Negocios Internacionales y Finanzas y Comercio Exterior.

El resultado fue el planteamiento de 6 competencias transversales de incidencia para los tres programas:

2.2. Competencias específicas del programa.

Una vez acordadas las competencias transversales, desde cada programa a partir de los



Figura No 6: Competencias Transversales para los programas de Administración de Empresas, Marketing y Negocios Internacionales y Finanzas y Comercio Exterior.

Fuente. Elaboración propia a partir de las competencias definidas por equipo EIAM Sergio Arboleda.

insumos de los ejercicios de consulta y revisión de referentes de tendencias se procedió a plantear la propuesta de competencias específicas.

Para el caso del programa de Finanzas y Comercio Exterior se definieron las 2 siguientes:

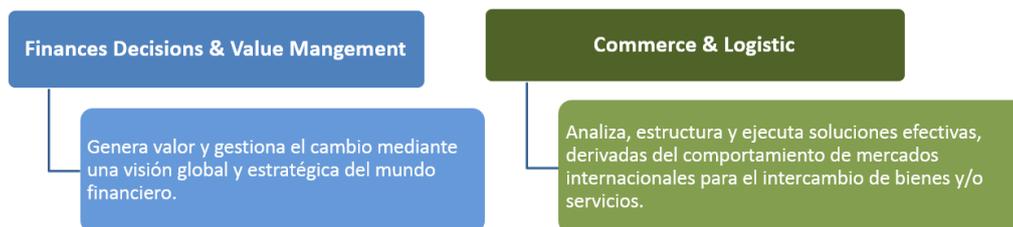


Figura No:7 Competencias específicas para el programa de Finanzas y Comercio Exterior
 Fuente. Elaboración propia a partir de **documento** de Competencias EIAM

2.3. Unidades de competencia.

Una vez definidas las 8 competencias para el programa de Finanzas y Comercio Exterior (6 transversales y 2 específicas), se inicia la desagregación de cada una de ellas en Unidades de Competencia⁷, es decir, en las acciones que, realizadas por el estudiante en un determinado contexto, demuestran que domina la competen-

cia. En este proceso participaron tanto directivos del programa como coordinadores de área y docentes de asignaturas. Para cada competencia se plantearon 3 Unidades de Competencia.

Como muestra del ejercicio adelantado, se presenta a continuación las Unidades de Competencia definidas para la Competencia de Resolución de Problemas.

⁷ Las unidades de competencia pueden ser definidas en una lógica de procedimiento (acciones generales para lograr una competencia) o de componentes (áreas o partes que componen una competencia. (Guía práctica para la evolución hacia una educación fundamentada en competencias, 2019. P 19).

Tabla No. 3. Unidades de competencia para la competencia resolución de problemas

Competencia: Identifica, analiza problemas y propone soluciones en el contexto organizacional
Unidad de Competencia 1: Identifica problemas en un contexto organizacional
Unidad de Competencia 2: Analiza problemas en un contexto organizacional
Unidad de Competencia 3: Propone soluciones en un contexto organizacional

Fuente: Documento construcción de competencias EIAM.

<p>3. Actualización curricular</p> <p>3.1. Planes de estudio</p> <p>EL abordaje del programa de Finanzas y Comercio a través del enfoque por competencias, también llevó a replantear la estructura del plan de estudios, considerando integrar asignaturas,</p>	<p>mover algunas de ellas entre semestres, cambiar denominación de las mismas y proponer nuevas temáticas en los contenidos. Una vez realizado el proceso de ajuste se agruparon las asignaturas según cada área. En total se conformó el Plan de estudios con 66 asignaturas y 145 créditos.</p>
--	---

Tabla No. 4. Distribución de créditos y asignaturas según área.

Áreas	Créditos	Total Asignaturas	Asignaturas con cambios
Financial Management	39	19	8
Commerce and Logistic	18	9	0
TI & Numbers	24	10	3
Economics & Law	10	5	1
Entrepreneurship	12	6	4
Human Skills	22	11	3
Énfasis	10	5	*
Práctica	10	1	0
TOTALES	145	66	19

Elaboración propia a partir de propuesta de Plan de Estudios del Programa de Finanzas 2019.

*Los ajustes a las asignaturas de énfasis no fueron realizados en esta etapa del proceso.

<p>3.2. Construcción de Matriz curricular.</p> <p>Una vez definidas las competencias, con las respectivas Unidades de Competencia, así como el ajuste en el Plan de estudios con relación a cambios en las materias, se procedió a asignar a cada materia las unidades de competencia. El referente base fue asignar en promedio tres Unidades de Competencia a cada asignatura.</p>	<p>natura, entre otros criterios por la magnitud del esfuerzo pedagógico que representa para lograr desarrollarlas.</p> <p>Las Competencias y por tanto las respectivas Unidades de Competencias se desarrollan durante todo el programa académico, por lo tanto, requiere la articulación entre asignaturas y de la cooperación de equipos y actores que</p>
--	---

en consecuencia, si está listo para continuar su recorrido por el plan de estudios (Universidad Sergio Arboleda, 2019). Para este proceso se

les propuso a los docentes la siguiente escala de gradualidad de desarrollo de la competencia.



Gráfico No. 9. Niveles de Desempeño

Fuente. Elaboración propia a partir de orientaciones de Decanatura de Innovación y Desarrollo Digital

El referente para que cada docente diseñará los criterios de desempeño partieron de la pregunta: ¿Qué debería saber hacer el estudiante para ser considerado como principiante, aprendiz, preparado, especializado y experto en una competencia específica?

Por otro lado, la apropiación del modelo en cada asignatura mediante el proceso formativo también incluyó la el tratamiento de la evaluación, reconociendo que cada actividad evaluativa debe estar orientada a para constatar el nivel que logra el estudiante en el desarrollo de cada Unidad de Competencia.

Como se puede apreciar a nivel de las dos experiencias desarrolladas en Colombia y compartidas, ninguna obedece a un modelo específico de los antes mencionados a nivel internacional, y es demasiado prematura para definir un modelo colombiano, ello requiere de una investigación independiente de esta que logre sistematizar las experiencias hasta hoy llevadas a cabo en las diferentes universidades del país. Sin embargo se puede afirmar nuevamente que se cumplen tres de los cuatro pasos reconocidos, la identificación de necesidades, la definición de los perfiles en función de competencias, el desarrollo del plan de estudios, sin incluir la cuarta la forma como se llevara a cabo la evaluación del programa como tal, se habla es de la evaluación desde los contenidos.

En el caso de la Universidad de Cartagena hay mayor similitud con el modelo tuning europeo, que inicia con la identificación de las necesidades del contexto y los recursos, le adicionan al análisis del contexto el benchmarking del modelo de la Universidad Estatal de Boise, en este ejercicio colombiano, también, se lleva a cabo un análisis interno mas profundo, donde tienen en cuenta las políticas del estado, las institucionales y las del programa y la profesión, así como las capacidades y experiencias acumuladas en el programa. Todo este estudio conlleva a la redefinir de la visión y misión del programa específico y luego continua con la definición de los perfiles y los demás pasos del modelo europeo.

Para el caso de la Universidad Sergio Arboleda sede Santa Marta, el proceso que se sigue es mas parecido al modelo por competencias GesFOC de Tobón (2012), se crea el equipo, se trabaja el modelo pedagógico, las competencia generales, en este caso, ellos le llaman transversales para la Escuela y luego cada programa define las específicas, a partir de este punto se inicia realmente el rediseño curricular del programa, teniendo como marco el paso anterior; a partir de allí comienza el proceso mas específico continuando después de definir el perfil desde las competencias transversales y específicas, a diseñar el plan de estudio, definiendo el numero de competencias y las unidades de

competencia que integran cada curso o asignatura que en definitiva componen el programa, con los consecuentes contenidos, estrategias metodológicas y de evaluación

Conclusiones

El diseño curricular por competencias tiene su origen o direccionamientos desde el nivel Internacional y específicamente se formaliza a finales del siglo XX, con la Declaración de Bolonia e inicios del Siglo XXI con el diseño curricular por competencia desarrollado y utilizado en Europa “Tuning Educational Structure in Europe” en el año 2002.

A partir de este modelo, las propuestas de diseño curricular por competencias a nivel de educación superior en otros países, han retomado de una u otra manera esta metodología, y en otros casos, son las personas que trabajaron esta metodología las que lideran procesos de cambio curricular en otros países tal es el caso de Tuning América Latina 2004-2006 y el proyecto tuning en México., con la convergencia de diferentes universidades de los respectivos países participantes.

En cuanto al proceso o pasos en el diseño curricular por competencias se cumplen de una manera u otra, las siguientes cuatro fases: 1 Fase de fundamentación - análisis del contexto – investigación demandas sociales; 2. Diseño,

elaboración y evaluación del perfil profesional por competencias, el cual tiene en cuenta las ocupaciones o desempeños del profesional; 3. El diseño curricular, malla de estudio (organización, estructura, contenidos, estrategias metodológicas) y 4. Evaluación curricular en relación con la pertinencia, la calidad y mejora continua del programa.

La diferencia en cada uno de los modelos presentados se enmarca, en cómo se asumen institucionalmente el concepto de competencia y el cómo realizan cada una de las fases, las cuales no siguen la misma estructura en cuanto al orden, y pueden adicionar otros pasos, pero en términos generales, si se hace un análisis por cualquier vía que se inicie, dependiendo de la fundamentación teórica, se cumplen las cuatro fases ya mencionadas. Es decir, cada modelo puede ser diferente, tener más pasos y diferencias en el desarrollo de cada uno de los pasos, pero, la fundamentación, siempre es el referente para la pertinencia de la propuesta, por lo tanto, siempre se lleva a cabo; el perfil profesional por competencias es el corazón de cada propuesta curricular, el cual puede hacer la diferenciación y conformar la identidad del programa, siempre se debe llevar a cabo. De ahí en adelante, el diseño curricular y la evaluación vienen en forma de cascada como consecuencia del mismo, repitiéndose la misma secuencia y finalizando con la implementación y evaluación de la propuesta.

Referencias

- Armstrong, J. (1982) “The Value of Formal Planning for Strategic Decisions: Review of Empirical Research”, *Strategic Management Journal*, vol. 3, núm. 3, pp. 197-211.
- Artismuño, A. (2005). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Montevideo, UR: Universidad Católica del Uruguay, Departamento de Educación.
<http://www.upf.edu/bolonya/bulletins/2005/febrer1/demonio.pdf>.
- Bogoya D. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- De Miguel, M. (2005) *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo. Servicio de publicaciones de la Universidad.

- Díaz Barriga, A. (2006), “El enfoque de las competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7–36.
- Diáz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Earnest and F.E. de Melo. “Competency-Based Engineering Curricula –an innovative approach”. International Conference on Engineering Education. August 6-10, 2001. Oslo-Norway
<http://www.ineer.org/Events/ICEE2001/Proceedings/papers/439.pdf> .
- Gómez, M.A. y M.V. Alzate, (2010) «La alegre entrada y el irresistible ascenso de las competencias en la universidad». *Educación y Educadores*, 13(3), pp. 453-474.
- González B. M. I. (2007). Alcance y límites de un currículo basado en competencias. *Revista Pedagogía Universitaria*, Universidad de la Sabana. Bogotá Colombia.
- González, C., (2010) «El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria». *Revista Calidad en la Educación*, 33, pp. 123-146.
- Hargreaves, A., Macmillan, R. y Wignall, R. (1992). *Secondary School Work Culture, Structure, and Change*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Hutchins, RM (1970) *The Learning Society* , Harmondsworth: Penguin.
- López, G.W. (2013) El estudio de caso: una vertiente para la investigación Educativa. En *Revista Educere (Revista Venezolana de Educación)*, vol.17, Número 56. Ene-Abril. P.139-144.
- Losada A. y Moreno H. (2003). *Competencias básicas aplicadas al aula*. Bogotá: Ediciones SEM.
- Martínez, P.C. (2006) El método de Estudio de caso. Estrategia metodológica de investigación Científica .Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte. El método de pensamiento & gestión, 20. Universidad del Norte, 165-193, 2006 175.
- Navas R. M. E. (2012) *Modulo Formación por Competencias*. Programa de Educación a Distancia. Fundación Tecnológica Antonio de Arévalo, TECNAR. Primera edición. Cartagena. Colombia.
- N. Sutcliffe, S.S Chan and M. Nakayama. “A Competency Based MSIS Currículo”. *Journal of Information Systems Education*. Vol. 16 N° 3, pp. 301-309. Fall, 2005.
- O’Gorman, C., y R. Doran (1999) “Mission statements in small and medium-sized businesses”, *Journal of Small Business Management*, vol. 37, núm. 4, pp. 59-66.
- Proyecto Tuning (2003). *Educational structures in Europe*. Informe final. España. Universidad de Deusto.
- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM pag 47 – 84, Consultado en
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2724/1/Metodolog%c3%ada%20de%20investigaci%c3%b3n%20cient%20adfic%c3%adfic%c3%adfic%20cualitativa.pdf>
- Reginald, B. (2000) “Competing effectively: Environmental scanning, competitive strategy, and organizational performance in small manufacturing firms”, *Journal of Small Business Management*, vol. 38, núm. 1, pp. 27-48.

- Rué, J. y Martínez, M. (2005). Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos.
- Salganik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U. y Konstant, J. W. (2000). Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual. Neuchâtel: OCDE.
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work*, New York, John Wiley and Sons.
- Steiner, G. (1979) *Strategic Planning: What every manager must know*, Free Press, Nueva York.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre . *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-44.
- Tejada F. J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educación* 30, p. 91-118
- Tobón, Sergio. (2005) *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Santafé de Bogotá, D.C., Editorial Ecoediciones, 2005, 249
- Tobón S. (2012). *Formación Integral y Competencias, Pensamiento complejo, Currículo, Didáctica y Evaluación*. Instituto CIFE.ECOE Ediciones. Bogotá, Colombia.
- Torrado M.C. (2000). *Educación para el desarrollo de las competencias. Una propuesta para reflexionar en Colombia*. MIMEO Bogotá, Universidad Nacional.
- Torsten H. (1974). *La Sociedad de Aprendizaje*. McGill Journal of Education Londres: Methuen,
- Tünnermann, C. (2007). *La Universidad necesaria para el Siglo XXI*. HIPAMER/UPOLI, Managua.
- UNESCO, 1998. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- Universidad Sergio Arboleda (2019). *Guía práctica para la evolución hacia una educación fundamentada en competencias*, 2019. Decanatura de Innovación y desarrollo digital (DIDD).
- Ventura, J. (2009). *Análisis estratégico de la empresa*. Madrid, España: Editorial Paraninfo.