



Formación Basada en Competencias en la Universidad Boliviana

Fundamentos teórico – metodológicos

Para una oferta formativa pertinente en Educación Superior

La Paz - Bolivia
2008

Libro de Fundamentos de la FBC:

Elaborado y Editado por:

Equipo Técnico del Programa Educación Superior

Diseño y Concepto Digital:

Consultora en Comunicación CROMA

Fundación Educación Para el Desarrollo – FAUTAPO

www.fundacionautapo.org

E-mail:fautapo@fundacionautapo.org

Tarija:

Calle Sevilla entre Ingavi y

La Madrid (Plaza Uriondo)

Telf: (591)(4) 6641676

6114208 - 6112874

Fax: (591)(4) 6114018

La Paz:

Calle Jacinto Benavente No. 2190

Telf: (591)(2) 2118036

2112025

Fax: (591)(2) 2110539

Potosí:

Av. Del Maestro No. 354

Edificio Santa Rosa 3er. Piso

Telf: (591)(2) 6229094

Fax: (591)(2) 6122762

Cajón Postal: 133

Oruro:

Calle Sucre entre Soria Galvarro y La Plata

Edificio Sajama 4to. Piso Dpto. 4E

Telf: (591)(2) 5250733

Fax: (591)(2) 5250736

Sucre:

Calle Destacamento 317 Esq. Jamaica No. 1

Telf: (591) (4) 6456482

Fax: (591)(4) 6432818

Santa Cruz:

Pirai Esq. Arumá

2do. Anillo

Edificio Santa Mónica Oficina No. 7

Telf/Fax: (591)(3) 3596228

Depósito Legal 4- 1- 1433-05

I.S.B.N.: 99905-0-873-9

Se autoriza la reproducción del presente libro,
citando la fuente.

BOLIVIA

- 2008 -

CONTENIDO

| | |
|--|----|
| 1.- INTRODUCCIÓN | 1 |
| Antecedentes | 1 |
| Justificación | 3 |
| 2.- ABORDAJE CONCEPTUAL | 5 |
| Concepto de Competencia | 5 |
| Clases de Competencia en la Educación Superior | 7 |
| Formación Basada en Competencias (FBC) | 9 |
| ¿Por qué la Formación Basada en Competencias en la Universidad Boliviana? | 10 |
| 3.- ABORDAJE METODOLÓGICO DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACION SUPERIOR | 13 |
| Metodología adaptada a la realidad de la Universidad Boliviana | 13 |
| Proceso Metodológico | 14 |
| Diagnóstico Inicial | 18 |
| Estudio de contexto | 19 |
| Plan de Cambio | 21 |
| Perfil profesional por competencias | 25 |
| Elaboración de la propuesta macrocurricular en base a competencias | 29 |
| Elaboración de la propuesta microcurricular en base a competencias | 34 |
| 4.- BIBLIOGRAFIA | 43 |

“La FBC constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre éstos los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y el desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas” (Tobón, 2005).

1.- INTRODUCCIÓN

Antecedentes

Para comprender la problemática de la Educación Superior, es necesario remontarse a los análisis que se vienen realizando hace décadas.

La Conferencia Mundial sobre Crisis de la Educación realizada en 1967 señalaba ya en ese entonces que la educación, a nivel mundial era “ineficiente”, pues no era pertinente a las necesidades sociales, no daba respuestas a las problemáticas, no existía información, sus sistemas administrativos eran obsoletos y se tenían currículos excesivos. Así mismo, señalaban como causas de la crisis: la explosión demográfica que se vivía en las instituciones educativas, la escasez de recursos, el incremento de los costos, la imper tinencia curricular, la desadaptación del producto y la inercia.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998)¹ señalaba que “la educación superior enfrenta, desafíos y dificultades relativos al financiamiento, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los

beneficios que reporta la cooperación internacional. La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo”.

La misma conferencia indica que “se carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen a una masa crítica de personas calificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible; los países en desarrollo y los países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados e industrializados”.

La situación de la Educación Superior ha sido ampliamente analizada², sin embargo, a 41 años de la Conferencia Mundial sobre la Crisis de la Educación y a 10 años de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, parece que las cosas no han cambiado significativamente; esto se puede constatar en la Universidad Boliviana, la cuál forma parte de la problemática global que se viene dando, ya que tradicionalmente y desde 1893³ (Flores, 2006), las universidades bolivianas han venido diseñando su oferta educativa a partir de las capacidades instaladas y de los conocimientos de su plantel docente.

Es indudable que esta oferta, en muchos casos, ha sido satisfactoria ya que ha permitido cubrir parte de las numerosas necesidades existentes que hasta hace 20

1 *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Preámbulo. 9 de octubre de 1998.*

2 *Las resoluciones aprobadas por la Conferencia General de la UNESCO en sus 27ª y 29ª reuniones, en particular en relación con la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro, 1992), la Conferencia sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria (Sinaia, 1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993), la 44ª y 45ª reuniones de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 1994 y 1996), la UNESCO publicó en 1995 su documento de orientación sobre “Cambio y desarrollo en la educación superior”. Se celebraron cinco consultas regionales (La Habana, noviembre de 1996; Dakar, abril de 1997; Tokio, julio de 1997; Palermo, septiembre de 1997 y Beirut, marzo de 1998), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995), la Cuarta Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Mujer (Beijing, 1995), el Segundo Congreso Internacional sobre Educación e Informática (Mosú, 1996), el Congreso Mundial sobre Educación Superior y Desarrollo de los Recursos Humanos en el Siglo XXI (Manila, 1997), la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (Hamburgo, 1997) y, en especial, la Agenda para el Futuro, en cuyo Tema 2 (Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos) se declara lo siguiente: “Nos comprometemos a ... abrir las escuelas, colegios y universidades a los educandos adultos ... pidiendo a la Conferencia Mundial [sobre la] Educación Superior (París, 1998) que fomente la transformación de las instituciones de enseñanza postsecundaria en instituciones de educación permanente, y defina en consecuencia la función de las universidades”.*

3 J.F. Flores, 2006. *Dirección Universitaria: Una experiencia en la Universidad Autónoma Tomás Frías de Potosí. Ed. Fautapo. ISBN 99905-849-1-5. Bolivia*

años eran innumerables y en otros casos ha servido para aumentar el grado de conocimientos de un sector de la población, lo cual permite un avance de pensamiento. (Paz, 2008). Pero actualmente, los recursos destinados a la educación, sobre todo superior, son limitados y las necesidades del sector productivo y de servicios en el tema de recursos humanos están siendo definidas cada vez con mayor precisión. Las constantes señales de la sociedad civil y el sector productivo en particular hacia la Universidad muestran la necesidad de impartir una educación no solo de calidad sino de extrema pertinencia al dinámico contexto actual. Similar exigencia tienen los estudiantes que egresan de las mismas ya que precisan tener mayores oportunidades de encontrar un trabajo en su profesión al terminar sus estudios y no incrementar la tasa de desempleo del país que actualmente ha llegado a una marca histórica del 13.9 %⁴ como tasa de desempleo abierto⁵. Por otra parte, está claro que estos profesionales que terminan sus estudios después de 5 años, tampoco quisieran entrar a un mercado informal (taxistas, comerciantes informales entre otros).

El tema del desempleo ha sido siempre de gran importancia para los gobiernos y se cuestiona a cerca del rol que pudiera tener la educación en la disminución del mismo.

Por su parte la Fundación Educación para el Desarrollo - FAUTAPO tiene como rol fundamental apoyar las políticas nacionales, en el tema de la educación superior, el gobierno da la debida importancia al mismo ya que cuenta con un Vice Ministerio específico (Paz, 2007). Dentro de este panorama, el actor principal es el sistema nacional de universidades que, a través de sus trece⁶ casas de estudio, se constituye en el principal responsable de impartir la educación superior en el país. De acuerdo a las señales que da el Ministerio de

Educación y Culturas (MEC) el país debe ir hacia la búsqueda de una educación que apoye el desarrollo la cual es la meta principal de la Fundación como indica la visión institucional “Somos una institución que brinda mayores oportunidades y mejor calidad de vida a las personas a través de una educación productiva, de calidad pertinente y equitativa en los diferentes niveles de educación para el desarrollo”

A este respecto, la Fundación tiene acumulada la experiencia del proyecto anterior que se denominó AUTAPO a través del cual se ha logrado una mejora y modernización de la oferta educativa en las universidades de Tarija y Potosí. Esta mejora que por cierto no se basaba en el enfoque de la formación basada en competencias estaba orientada a que las carreras de agronomía de estas dos universidades intenten responder a una demanda de la sociedad civil expresada en este caso a través el mercado laboral a través del cual se analizaba parte del contexto. Cabe recalcar que las Universidades tienen este importante mandato que es, precisamente, la interacción social.

Con la experiencia acumulada y como respuesta a la problemática mencionada; con la finalidad de reducir la brecha entre la oferta educativa y demanda laboral en miras de mejorar la calidad de la educación universitaria a través de una formación basada en competencias, a partir de julio de 2005, la Fundación “Educación para el Desarrollo” - FAUTAPO inicia un programa denominado Gestores de Cambio que a través de un sistema modular de enseñanza con la participación de ocho universidades del sistema nacional, veintitrés carreras y cuarenta y ocho docentes inicia sus actividades con la esperanza de poder inducir a que las universidades adopten verdaderos cambios en el sistema universitario, relacionados al desarrollo de

4 R. Sagárnaga, 2006. La tasa de desempleo abierto en Bolivia. *Semanario Pulso*. Bolivia. 22/4/2006

5 Desempleo Abierto = Porcentaje de personas del PEA que no encuentran un trabajo a pesar de estar actualmente realizando los intentos necesarios.

6 De acuerdo al CEUB (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana) se debe incluir dentro de este número las Universidades Católica y Militar que son semi estatales.

competencias pertinentes en los futuros profesionales, a fin de que puedan aportar con idoneidad al proyecto país y al propio proyecto de vida.

Justificación

Los cambios que se vienen dando a nivel global afectan a todos los grados de la vida social, que generan, entre otras, nuevas exigencias en el desempeño profesional, frente a éste fenómeno, el reto que enfrentan las universidades es elevar la calidad de la formación, preparando mejores profesionales en un mundo cada vez más competitivo.

Por lo tanto frente a los desafíos que emergen tanto del país y del fenómeno de globalización, la oferta educativa universitaria debe responder adecuadamente a preguntas como: “¿Para qué formamos?, ¿Para quién formamos?, ¿Qué garantías tienen nuestros estudiantes en la inserción al ámbito del trabajo? ; preguntas que no pueden quedar al margen de otros planteamientos más, ¿Qué encargos sociales cumplirán?, ¿Responderemos a una inquietud de moda, de paso, necesaria en el momento o seremos capaces de establecer una respuesta contingente, estratégica, prospectiva, pensando hacia el futuro de largo plazo y no sólo para justificar presupuestos, índices y eficiencias terminales?, ¿Qué es la calidad en la docencia?”. En la reflexión deben participar sinérgica y organizadamente los actores principales, administrativos, docentes, estudiantes y actores pertinentes del mundo del trabajo.

La formación universitaria no debe ser vista sólo como un producto que se evalúa en función de su eficiencia instrumental. La formación, es ante todo un proceso de conformación de un sujeto, cuya transmisión debe pasar ineludiblemente por la reflexión crítica y la responsabilidad ética que conlleva.

Frente a éstas exigencias, las reformas educativas que se vienen dando en las políticas dentro de éste ámbito, a nivel nacional y global, tratan de responder a criterios de calidad, muchas veces, descontextualizados de la realidad, se han observado con frecuencia, reformas que han sido resultados de una “adaptación” de reformas de otros países, por supuesto, con otra realidad socio – cultural, política y económica, creando sistemas burocráticos de procedimientos que no llevan a nada en concreto y que son asumidos con resignación tanto por parte de la institución universitaria, como por los docentes y estudiantes. Se proponen cambios curriculares y se generalizan, sin pasar por un proceso previo de investigación contextualizada, que permita conocer las necesidades reales de los estudiantes.

Por lo tanto, antes de proponer un cambio, es necesario articularlo a un proceso de investigación y análisis del contexto, que permita el diseño de una oferta formativa, adecuada a las necesidades reales y diversas del contexto. Se trata de un trabajo de investigación previo, que si bien no se puede desprender de los condicionamientos del contexto externo, debe considerar, las características individuales y particulares de cada institución.

Esto permite que el análisis trascienda más allá de la planificación, reflejándose en proceso de formación pertinente, el cuál evidencia la necesidad que existe de desarrollar competencias en los estudiantes en la realidad del mundo del trabajo, en el cual se desempeñarán en el futuro, ya no se puede seguir “enseñando a obtener productos en el pizarrón”, se debe llevar el “aula” al contexto real, de ésta manera se logrará desarrollar las competencias necesarias para aportar al crecimiento, de la comunidad, del país y del estudiante como persona con un proyecto de vida.

La sociedad en su conjunto empieza a exigir un cambio a las universidades las cuales se ven obligadas a responder a esta exigencia ya que su pertinencia social y de apoyo al desarrollo está siendo cuestionada. Esta constatación es una de las razones por las cuales es preciso apoyar a las universidades del sistema en la definición del nuevo rumbo que quieren dar a sus ofertas formativas así como un posible camino formalizado y validado.

Este acercamiento de la Universidad a su contexto, para poder escuchar las demandas del mismo se lo denomina “Estudio de Contexto”. Este documento investigativo debe ser considerado como un elemento fundamental de todo el cambio en la educación superior ya sea en las carreras o en la Universidad. En razón de que este estudio indica el norte que se debe seguir en el proceso de la mejora de la oferta educativa en la Universidades del sistema nacional hacia una oferta formativa pertinente.

2.- ABORDAJE CONCEPTUAL

Concepto de Competencia

Antes de introducir los fundamentos conceptuales y metodológicos del enfoque de Formación Basada en Competencias, es necesario introducir la definición de “competencia” enmarcándola en un “enfoque” de formación.

Un “enfoque” no es otra cosa que una manera de mirar, comprender y actuar sobre una realidad en particular, dicho enfoque solicita una estructura de pensamiento que lo justifica y lo organiza y, una manera de hacer particular que lo actualiza en la realidad.

Por tanto, hablar de un enfoque por competencias, significa abordar una realidad a través de un punto de vista particular, en éste caso, se trata de asumir el proceso de formación académica articulada al mundo del trabajo en función de la competencia.

Nadie desconoce el término competencia. Él pertenece a la comunicación en la vida cotidiana, es un atributo asignado a personas que se distinguen en su quehacer cotidiano: son competentes, poseen y manifiestan por sus actos la posesión de una competencia.

Sin embargo, el término competencia reviste una significación particular cuando se habla de ella en el mundo del trabajo, de los servicios y de la producción. Más particularmente cuando caracteriza y define un enfoque particular.

Hoy en día el término competencia esta inscrito en el discurso de políticos, de empresarios y de administradores, de maestros y profesores. Considerada como un filtro que mantiene y desarrolla el empleo y la estructura de carreras, la competencia es aceptada sin dificultad como un instrumento de gestión y de cambio. Ese cambio, que concierne directamente el mundo del trabajo.

Ahora bien, existen diferentes definiciones en torno al término “competencia”, a continuación se enlistan algunas:

Organización Internacional del Trabajo (OIT) quien define la competencia como:

- ✓ Una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. No es una probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo, es una capacidad real y demostrada.

Sergio Tobón las define como:

- ✓ Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades, aportando a la construcción y transformación de la realidad, integrando las tres dimensiones del saber.

Otros autores van a poner énfasis en la movilización de los elementos constitutivos de la competencia. He aquí otras definiciones

- ✓ Capacidad de ejercer de manera adecuada, un papel, una función, una actividad, una tarea.
- ✓ Conjunto integrado de conocimientos, de habilidades, de actitudes y de comportamientos que permiten ejercer un papel, una función, una actividad, una tarea.
- ✓ “Saber hacer” de alto nivel, que exige la integración de múltiples recursos cognitivos en el tratamiento de situaciones complejas.

Sin embargo, la condición, “sine qua non” para definir una competencia: es que ella es observable a través de conductas o resultados, que permiten alcanzar los objetivos de acción propuestos a cada persona.

Por lo tanto, trascendiendo las definiciones habituales, se propone conceptualizar las competencias como:

Un desempeño en términos de un proceso complejo que integra de manera dinámica las tres dimensiones del saber (saber conocer, saber hacer y saber ser), aplicados a actividades y a la resolución de problemas del mundo del trabajo de manera idónea en relación a las características del contexto con el que se está interactuando; aportando de ésta manera a incrementar los niveles de eficacia (proyecto país) y los niveles de autorrealización (proyecto ético de vida).

Por lo tanto, el desempeño basado en el enfoque de competencias permite, no sólo comprender la realidad, sino transformarla, en un continuo proceso de contextualización del desempeño (saber local) y descontextualización del desempeño (saber global).

Esta orientación que se le da a la formación, viene con una condicionante indiscutible como es la “calidad”. Es decir una educación de calidad para lograr profesionales también de calidad. Tal como se describe ampliamente en artículos sobre el tema (Paz, 2008), existe la clara posibilidad de cuidar la calidad en procesos de mejora de la oferta educativa. Si bien es necesario abordar conceptos complejos y analizar varios ejes para garantizar esta calidad, no es posible cambiar sin velar por estos.

Por otro lado, se vive en una sociedad definida como “del conocimiento” y se sabe que los conocimientos rápidamente quedan obsoletos. Por lo que la satisfacción de necesidades, de nuevas competencias del mundo del trabajo es creciente pero a menudo frágil.

Las instituciones necesitan cada día más un personal que se adapte, que posea competencias de alta transferibilidad.

La “sociedad del conocimiento” no sólo necesita individuos competentes sino que necesita individuos adaptables al cambio, individuos de gran movilidad.

El mundo continuamente cambiante, en lo social, político, laboral, demanda la emergencia de profesionales competentes para afrontar los nuevos retos de manera adecuada, en relación a los requerimientos:

- 1) del mundo real del trabajo,
- 2) de la sociedad y
- 3) de la gestión de la autorrealización humana

Todo esto lleva a otra constatación: esa fuerza de cambio hace que el conocimiento, las habilidades soliciten una constante adaptación para utilizarlos en contextos variados y cambiantes. Esto es la competencia.

Todo esto lleva a otra constatación: esa fuerza de cambio hace que el conocimiento, las habilidades soliciten una constante adaptación para utilizarlos en contextos variados y cambiantes. Esto es la competencia.

Clases de Competencia en la Educación Superior

Las competencias tienen su origen en el contexto de aprendizaje laboral, por lo que el desarrollo conceptual y metodológico de las competencias, se trabaja sobre todo en el ámbito empresarial, industrial, productivo, luego trasciende al ámbito de la educación técnica, donde se siguen hablando de competencias laborales, en las cuales no se inserta de manera adecuada y completa aún, el complejo desarrollo, de lo disciplinar-investigativo-científico: pilar fundamental de la formación Universitaria.

Cuando el concepto de competencias se aborda desde el ámbito de la Educación Superior se habla de formación de **competencias profesionales** que sin dejar de estar estrechamente articuladas al mundo técnico-operativo-laboral, encierran con mayor énfasis, el componente disciplinar-científico, lo que enmarca a la competencia en un nivel de complejidad de mayor calificación.

Después de lo mencionado anteriormente decimos que las competencias en el currículo Universitario son:

1. Competencias específicas: Son aquellas competencias propias de una determinada profesión, se agrupan por áreas de desempeño dentro de una misma profesión y poseen un alto grado de especialización relacionada con dicha área de desempeño. Tienen que ver con el desempeño laboral específico.

2. Competencias Genéricas: Son las competencias comunes a varias áreas de desempeño. No se circunscriben a un cargo laboral específico sino que se relacionan con la realización de tareas amplias que pueden adaptarse fácilmente a diferentes entornos laborales, requisito esencial para afrontar los constantes cambios en el trabajo por la competencia, la crisis económica y la globalización. Las competencias genéricas se sostiene que deben ser tratadas de manera transversal al proceso educativo, por tanto estas competencias pueden ser conceptualmente definidas como transversales, vale decir como aquellas competencias, que no son específicas de un perfil profesional dado, pero que se encuentran a lo largo del

proceso educativo y que son requeridas para muchas profesiones. Las competencias genéricas pueden ser:

Competencias Genéricas de la Identidad Institucional

Son las competencias que identifican la esencia del profesional egresado de determinada Institución Universitaria; se las identifica a partir de la visión, misión políticas y estatuto de una Institución. Es decir, son saberes conoceres, saberes haceres y saberes seres que MARCAN el desempeño laboral de un profesional, así por ejemplo:

- ✓ En la Universidad Nacional Siglo XX, su identidad se refiere a la Formación Política Sindical.
- ✓ En la Universidad Amazónica de Pando, su identidad es Amazónica con enfoque de Medio Ambiente (que a la vez es una competencia Jérica de cambio).
- ✓ En la Universidad Católica Boliviana, el Servicio Cristiano a la Sociedad.
- ✓ En la Universidad Privada Boliviana, la capacidad Emprendedora - Empresarial.

Competencias Genéricas de Cambio

Competencias referidas a valores ético universales que responden a problemáticas poblacionales y medioambientales.

- ✓ Género
- ✓ Medio Ambiente
- ✓ Interculturalidad
- ✓ Derechos humanos
- ✓ Democracia

Competencias Genéricas de Empleabilidad

Competencias necesarias para afrontar las demandas laborales del contexto actual.

- ✓ Capacidad para trabajar en equipo
- ✓ Elaborar proyectos
- ✓ Trabajo interdisciplinario
- ✓ Visión empresarial

3. Competencias básicas – profesionales: Se refieren a los conocimientos, procedimientos y actitudes básicas y previas, para desarrollar una competencia específica. Estructura disciplinar, ciencias básicas que se articulan a las competencias específicas: componente académico, disciplinar, científico, investigativo. (Billorou, 2006).

Formación Basada en Competencias (FBC)

Como ya se mencionó, la Formación Basada en competencias es “una forma de mirar” (enfoque) los procesos de planificación, implementación, evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje, desde la definición de competencia.

Una característica de base de la formación basada en competencias se encuentra en la modificación, en el proceso de aprender/enseñar, en el papel del docente y en el del estudiante. El propósito explícito del enfoque es de responsabilizar al estudiante en su aprendizaje y de transformar al docente en entrenador en vez de juez. Recuperando antiguas concepciones del rol del docente se hace énfasis en el trabajo de guiar y de asistir al estudiante a lograr su objetivo de aprendizaje. En éste sentido es que al cambiar el rol del formador, cambia automáticamente el contexto de formación: las “aulas” tradicionales, se convierten en contextos reales o simulados del mundo del trabajo.

El segundo elemento que causa mayor impacto en el enfoque por competencias es la evaluación, que equivale al control de calidad en el mundo de los negocios. Se hace una distinción muy importante, y esencial, entre: la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La evaluación formativa se aplica durante el aprendizaje, llega incluso a ser parte integrante del aprendizaje al proporcionar un "feed-back" constante al estudiante de la calidad y la eficiencia de su aprendizaje. La evaluación sumativa, por la cual se otorga una nota, se aplica al final y tiene la funcionalidad específica de demostrar los aprendizajes adquiridos y compararlos con lo que se exige en el mundo del trabajo, la corporación profesional, la sociedad, etc.

En palabras de Tobón (2004)⁷ “La FBC constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre éstos los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y el desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas”.

Por lo tanto, la FBC concibe el proceso de formación (enseñanza – aprendizaje) como:

- ✓ la formación y el aprendizaje no como actividades finitas, sino como un proceso de largo plazo que abarca toda la vida productiva de la persona
- ✓ desarrollo recompetencias específicas y genéricas: ampliar oportunidades de superación y progreso individual y profesional.

⁷ S. Tobón, 2004. *formación Basada en Competencias*. Ecoe Ediciones. Bogotá - Colombia

- ✓ procesos formativos centrados en el sujeto, buscando que la persona gestione y controle su propio aprendizaje, con el apoyo del facilitador.
- ✓ un enfoque incluyente que busca el reconocimiento social de las competencias alcanzadas, facilitando la inserción o reinserción formativa y laboral.

¿Por qué la Formación Basada en Competencias en la Universidad Boliviana?

Hay muchas razones para implementar el enfoque de FBC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a continuación describiremos algunas de las más relevantes:

1. Pertinencia

La FBC permite planificar e implementar la oferta educativa desde el mundo real del trabajo. En efecto, la definición de la oferta educativa, se basa en un estudio de contexto, que permite recoger la información adecuada, para poder responder a las exigencias locales y globales; actuales y a futuro. Se trata de una alianza estratégica con los actores pertinentes del contexto, para un continuo trabajo de planificación e implementación de la oferta educativa.

2. Flexibilidad

Favorece un diseño curricular modular con entradas y salidas en relación al reconocimiento de competencias independientemente de dónde se hayan adquirido.

3. Adaptabilidad

La FBC se adapta a cualquier contexto educativo, sistema político, contexto socio – cultural, etc.

4. Idoneidad

Permite planificar la oferta educativa en función a la solución de problemas reales y demandas concretas. Se trata de un continuo ejercicio de contextualizar y descontextualizar para poder adaptarse y responder a la realidad.

La FBC permite la respuesta a situaciones reales del mundo laboral desde su planificación macrocurricular, hasta su implementación en el aula. La FBC integra, desde el “primer día” de clases, las tres dimensiones del saber en un desempeño específico, que da una respuesta idónea a la demanda del contexto. Por lo que el saber se integra en el mismo proceso de formación, y no una vez concluido éste, al insertarse al contexto del trabajo. El país requiere la preparación de profesionales en la Universidad y no que éstos salgan a aprender o integrar conocimientos recién al insertarse en el mercado laboral.

5. Inserción laboral

Desarrollar competencias para desenvolverse plenamente en sociedades complejas y entornos cambiantes. Mejora de oportunidades de inclusión social y permanencia en el mundo del trabajo (empleabilidad); pero sobre todo promueve el desarrollo del emprendedurismo (generación de empleo). El país requiere generadores de empleo, que fortalezcan el aparato productivo interno, con fuertes raíces en su tierra y con antenas hacia el mundo. La FBC aporta, desde su misma metodología, a la consolidación del Proyecto País y a la autorrealización personal a través del Proyecto de vida.

6. Innovación

Demanda un nuevo rol docente y nuevos contextos de formación. Hoy en día, el papel de los docentes ya no es “enseñar” unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, sino que el nuevo rol del docente consiste en ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender” y promover el desarrollo de sus competencias en espacios reales o simulados de trabajo, el docente deberá gestionar la manera de que el estudiante tome consciencia de su realidad y desarrolle los saberes necesarios para interactuar con idoneidad en dicha realidad, no sólo para comprenderla, sino también para transformarla.

La docencia del Siglo XXI implica asumir un rol más activo en la interacción con el contexto en el que se desempeñarán los futuros profesionales, los cuales, desde su formación intervienen en la resolución de problemas reales, en contextos reales, con las dificultades reales, y con el grupo de personas reales (su cultura, creencias, etc.) del ejercicio de la profesión.

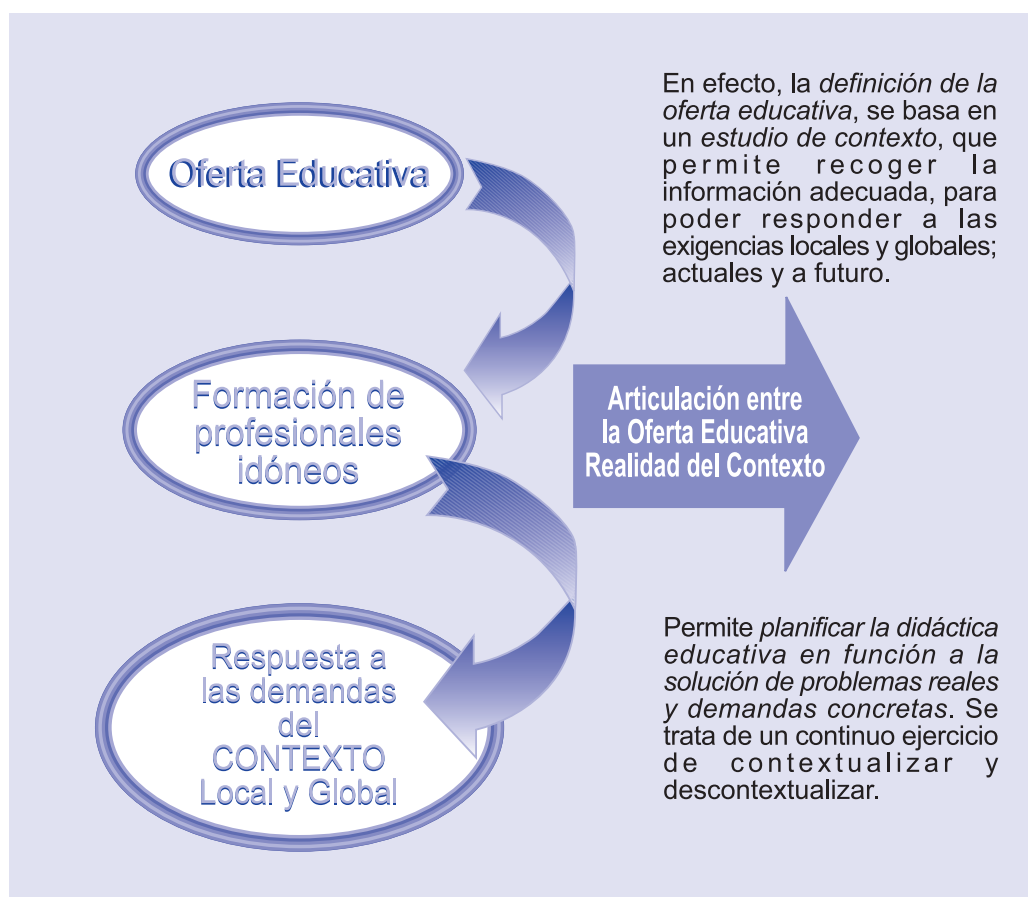
Ej. Un estudiante de la carrera de Ingeniería Industrial decía: “...hemos aprendido a planificar una industria calculando en el pizarrón la implementación, contábamos con cañerías perfectas, bombas increíblemente potentes, tecnología de punta y recursos humanos que sabían utilizarla; siempre nos cuadraba todo, la solución garantizaba el éxito de la industria...cuando salimos a la realidad de la industria Boliviana las bombas tan potentes (que eran esenciales para la solución) NO EXISTEN, las cañerías están viejas...los cálculos dejan de cuadrar...factores externos que nunca habíamos considerado en nuestros cálculos...y bueno...hay que empezar a aprender...y es que esa es la realidad...uno empieza a aprender cuando tiene la suerte de ingresar al mercado laboral...”.

Este ejemplo, es la gráfica de la situación actual, la Universidad no ha dejado de ser “auto-referente” al planificar e implementar su oferta, en muchos casos, ha delegado la responsabilidad de formar personas a las empresas, instituciones, empleadores, etc., los cuales deben invertir tiempo y recursos hasta tener un personal que haya consolidado la integración de saberes en una competencia idónea.

Al implementar la FBC en el ámbito Universitario, se promueve:

- ✓ La coordinación interinstitucional, así como una mayor permeabilidad entre centros de trabajo y la oferta formativa.
- ✓ El reconocimiento social de las competencias alcanzadas por el sujeto, independientemente del ámbito en que hayan sido logradas, facilitando su inserción en procesos formativos.
- ✓ La actividad reflexiva, la cooperación y la búsqueda de estrategias propias para lograr el desarrollo de la competencia.

Es así que la FBC, se constituye en un enfoque, que permite articular la oferta educativa con las demandas, requerimientos y características del contexto; es decir, contribuye a disminuir la brecha entre la oferta educativa y la realidad del contexto:



El Enfoque por competencias, es muy exigente, su aplicación supone cambios de percepciones y de comportamientos no solamente en los formadores, si no también en los estudiantes, en la administración de los establecimientos, en los responsables del Ministerio de Educación, sin hablar de los cambios que se exigen a nivel administrativo y cultural. Esto representa un desafío que no se puede vencer de una día para el otro.

3.- ABORDAJE METODOLÓGICO DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACION SUPERIOR

Metodología adaptada a la realidad de la Universidad Boliviana

La Formación Basada en Competencias permite responder desde la oferta educativa, a las demandas del contexto local y global; actual y a futuro, es un enfoque que se adapta a las características de cualquier modelo pedagógico, de cualquier identidad universitaria, y de cualquier contexto educativo, social, cultural y político; es necesario, por tanto, abordar la integralidad del mundo y del ser humano, para comprender el proceso metodológico de la FBC.

Existen varios enfoques desde los cuáles se puede abordar la formación de competencias; sin embargo el enfoque que se adaptaría mejor a las características de la Universidad Boliviana es el enfoque complejo (sin carácter de exclusión de los demás enfoques), ya que aparte de rescatar los aspectos positivos de los otros enfoque, permite comprender la realidad tomando en cuenta la interrelación entre todos los elementos que la componen, no es posible, en la Universidad Boliviana planificar la oferta solo desde un abordaje conductual o funcionalista, ya que la situación del mundo real del trabajo en Bolivia, no está sujeta a procesos estandarizados que remitan a “fórmulas” únicas de desempeñarse con idoneidad, la solución a los problemas se da por la capacidad de responder con una amplia gama de alternativas al mismo problema en contextos o momentos diferentes, por lo tanto, no hay respuestas estandarizadas.

Por lo tanto, el proceso metodológico por el cuál se propone diseñar el currículo en base a competencias en la Educación Superior en el contexto Universitario Boliviano, parte de la comprensión del ser humano como un ser complejo e integral: “Pensamiento Complejo” (Morín, 1997): Enfoque Complejo, que se constituye como un método de construcción del saber humano desde un punto de vista integral.

Como bien lo plantea Morín (2000), la sociedad produce a sus miembros, pero también cada miembro contribuye a producir la sociedad. En el proceso de autorrealización, cada integrante de la sociedad emprende acciones, desempeños, obras, actividades y proyectos con los cuales tiene como responsabilidad contribuir a favorecer el mejoramiento de la calidad de vida tanto de si mismo como de los otros. Esto implica que la formación es, a la vez, formación del sujeto y transformación del tejido social. La sociedad requiere del proceso formativo de sus miembros, pero también toda formación requiere de la sociedad para poder realizarse. Por tanto, no hay sociedad sin formación, ni formación sin sociedad. (S. Tobón, 2005)

A partir de lo mencionado es que se parte de la integralidad del desempeño, en cualquier actividad el ser humano debe ser visto como una totalidad, donde no es posible afectar una de sus dimensiones sin que se afecten las demás. Las competencias enfatizan en el desempeño integral del ser humano ante actividades y problemas, con lo cual se cierra la tradicional brecha entre los conocimientos y su puesta en escena de manera efectiva. Toda acción está mediada por procesos mentales, físicos, ambientales, interpersonales y culturales, por lo cual el desempeño debe ser asumido también en su integralidad, como un tejido ecológico, donde la persona tanto en su relación consigo misma como con los demás, actúa en el marco de vínculos que se implican de forma recíproca.

Esto significa, que la formación debe considerar la estrecha articulación entre la oferta y la demanda, ésta articulación se logra a partir de la competencia que se refiere al desempeño que tiene impacto sobre el contexto, no sólo lo comprende sino que lo transforma. Pensar la educación desde el enfoque de competencias implica, por tanto, un proceso continuo de construcción – deconstrucción del conocimiento. La oferta no está definida por la metodología (que ha sido hasta la actualidad autorreferente) si no, que está definida por las características y requerimientos del contexto, tomando en cuenta la influencia que el ser humano tiene sobre él, como ser integral y complejo. Pero también está definida por la misma identidad institucional, y es por esto que al realizar el estudio de contexto para planificar la oferta educativa, se parte por reconocer dicha identidad en relación a la especificidad de la carrera, partimos de la visión, misión, políticas y filosofía institucional, además de hacer un análisis crítico de la oferta actual de la carrera que permitirá un diagnóstico inicial a partir del cual se detecta la brecha entre la oferta educativa y la demanda del contexto.



Es importante mencionar que el proceso metodológico para realizar un diseño curricular en base a competencias, deberá adaptarse a las características del contexto educativo, social, cultural, institucional, etc.; es por esta razón que la metodología que a continuación se presenta ha sido resultado de un proceso de construcción, validación y consenso entre expertos nacionales e internacionales.

Proceso Metodológico

A continuación se abordará de manera introductoria el proceso metodológico por el que debe pasar el diseño curricular en base a competencias, sin embargo, no debe ser asumido como una fórmula, ya que cada uno de los procesos debe adaptarse a las características específicas de cada contexto, universidad y carrera.

Diagnóstico Inicial de la carrera

Se refiere al análisis institucional de la carrera y la oferta educativa actual

Estudio de Contexto

1. Elaborar un mapeo de grupos de interés (actores intrainstitucionales e interinstitucionales).
2. Recoger Información y documentación (relacionada con la especificidad de la carrera) en función a las 5 categorías tomando en cuenta características locales y globales; actuales y a futuro, en cada una de ellas:

| Categorías | Fuentes Información | Herramientas |
|--|-------------------------------------|------------------------|
| a. Contexto socio-cultural, económico y político | Autoridades nacionales y regionales | Encuesta Documentación |
| b. Desarrollo del campo disciplinar | Expertos, investigadores | Encuesta Documentación |
| c. Desarrollo del campo profesional | Profesionales en función | Encuesta Documentación |
| d. Demandas del mercado laboral | Potenciales empleadores | Encuesta Documentación |

3. Análisis, tratamiento y sistematización de información para la definición de la demanda
4. Mesa MultiSectorial – Elaboración de los Nodos Problematizadores y determinación de FL.
5. Socialización intrainstitucional de resultados

Elaboración de la propuesta Macrocurricular

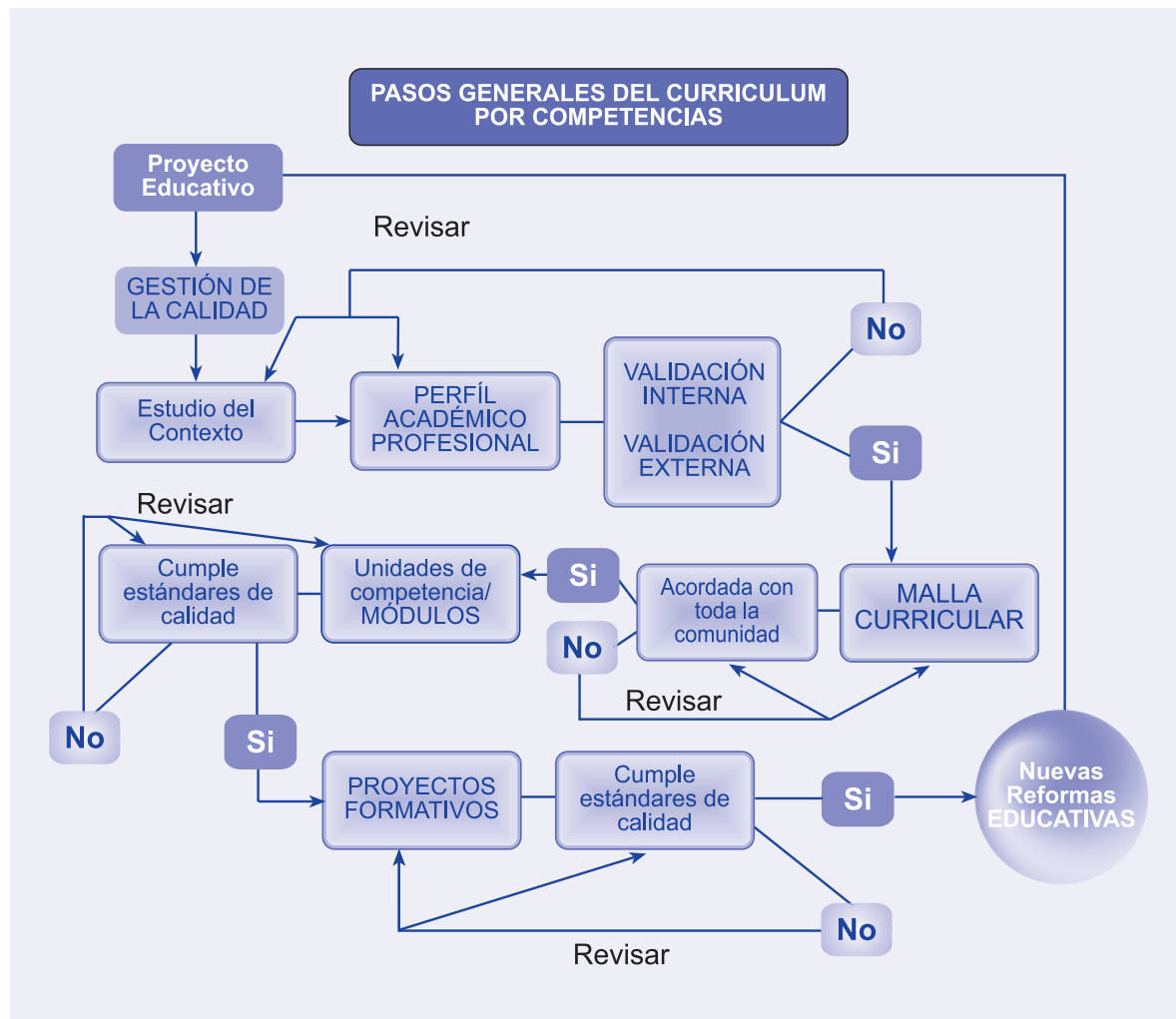
6. Definir Competencias Globales
7. Definir Áreas de Competencia Global (si es pertinente)
8. Socialización interna de resultados
9. Definir Perfil del Egresado
10. Conformar Equipos Docentes por Familia Laboral
11. Definición de Unidades de Competencia (módulos): Específicas, Genéricas y Básicas – Profesionales
12. Socialización Interna de resultados
13. Articular Unidades de Competencia (módulos) por Nivel de Complejidad – Mapa de Competencias (Malla Curricular)
14. Definir Salidas Laterales
15. Definir competencias de ingreso
16. Definir competencias del docente
17. Mesa Sectorial – Validación y Enriquecimiento de la propuesta
18. Definir lineamientos de Interacción Social y de Investigación de la carrera
19. Socialización Interna de la Propuesta Final
20. Elaboración Plan de Cambio Macro Curricular
21. Gestión para la implementación (Interna y Externa)
22. Actualización Continua (Interna y Externa)

Elaboración de la propuesta Microcurricular

23. Conformar Sub – Equipos docentes
24. Describir Unidades de Competencia
 - a. Elementos de Competencia
 - b. Criterios de desempeño (saber conocer – saber hacer – saber ser)
 - c. Evidencias del Desempeño
 - d. Rango de Aplicación
25. Socialización Interna – Validación y enriquecimiento de propuestas
26. Elaboración del Proyecto Formativo del módulo
27. Elaboración de Planes de Implementación Integrados
28. Elaboración Plan de Cambio Micro Curricular
29. Gestión para la implementación (Interna y Externa)
30. Actualización Continua (Interna y Externa)

Como se puede observar, el proceso metodológico implica el trabajo constante tanto a nivel interinstitucional (actores del contexto Universitario) como intrainstitucional (actores del mundo real del trabajo); por lo que el proceso debe ir acompañado de una Gestión de Cambio continua que implica: convenios, validaciones, socializaciones de resultados y productos, establecimiento de alianzas estratégicas, etc. Es importante también, considerar que a lo largo de todo el proceso se debe ir revisando la coherencia metodológica de la propuesta con el enfoque de FBC.

A continuación, y a efecto de comparar procesos, se presenta la gráfica del proceso metodológico expuesto por S. Tobón (2007), en la Universidad de Chile.



Vale la pena indicar que se trata de una metodología que permite articular la oferta educativa, con la demanda del contexto, con la realidad del mundo del trabajo. Para lo cuál es necesario partir desde la planificación “escuchando la demanda”, ya que la oferta se planifica desde el mismo contexto y ya no desde adentro de las paredes institucionales de manera autorreferencial.

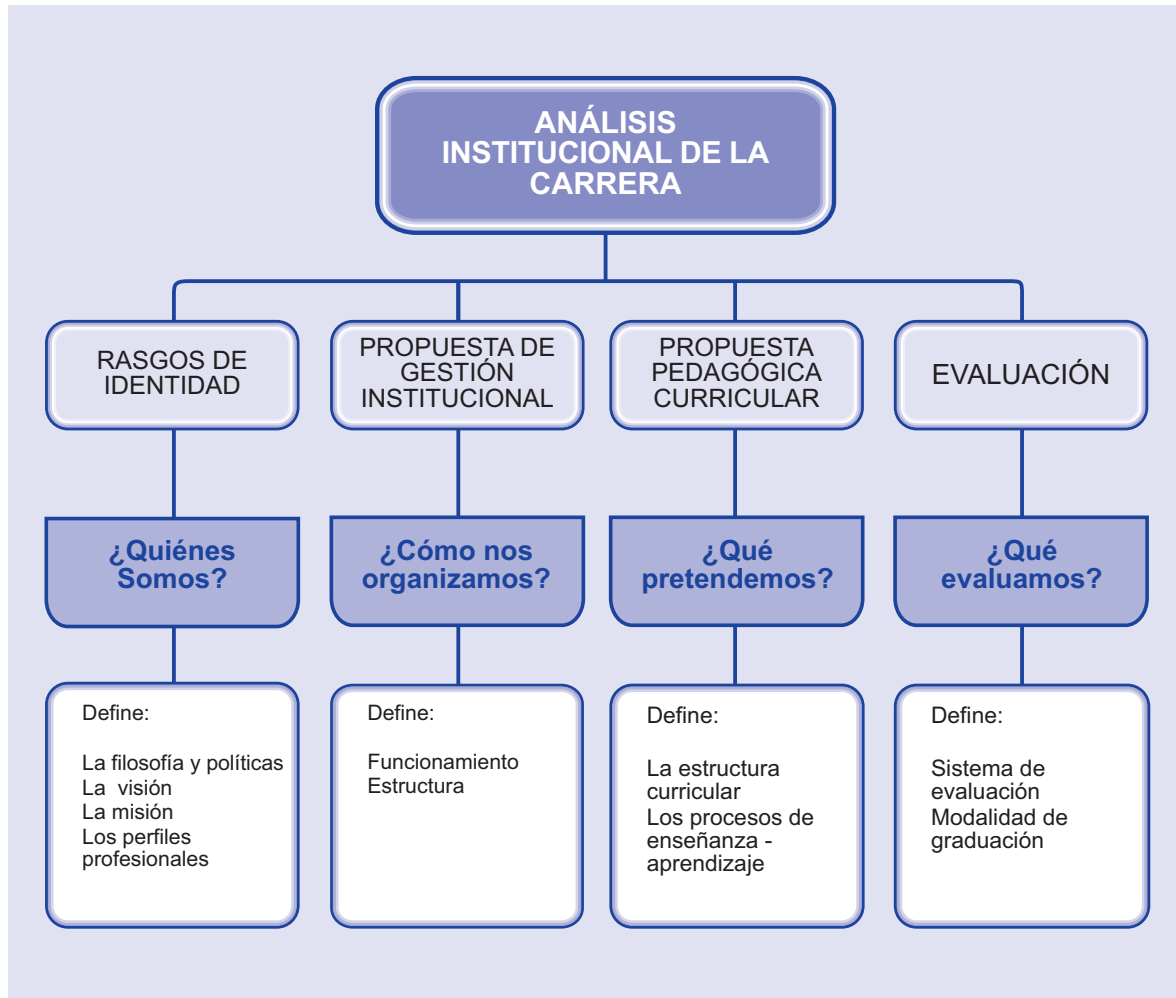
La experiencia de la Fundación Educación para el Desarrollo FAUTAPO en 8 universidades del país, ha permitido sistematizar los hitos del proceso de construcción del diseño Macrocurricular de la siguiente manera:

Hitos del proceso de diseño Macrocurricular

| HITOS DEL PROCESO METODOLÓGICO | | ALGUNOS INSUMOS DE FAUTAPO | PRODUCTOS |
|--|--|--|---|
| 1. Diagnóstico Inicial | | Metodología Instrumentos Insumos Formato | Documento Final de Diagnóstico Inicial (DI) en formato pautado * Oferta Actual |
| 2. Estudio de Contexto | | Metodología Consultora Instrumentos Insumos Formato | Documento Final de Estudio de Contexto (EC) en formato pautado * Demanda del Contexto |
| 3. Plan de Cambio (Proceso Continuo) | | Metodología plan de cambio para elaborar la propuesta | Documento Plan de Cambio en Formato Pautado Primeras gestiones realizadas * Actores internos y externos sensibilizados y apoyando la necesidad de cambio |
| 4. Perfil Profesional por Competencias | 4.1 Familias Laborales y Nodos Problematizadores | Metodología mesa multisectorial Metodología e insumos NP+FL Tablas metodológicas | Familias Laborales y Nodos Problematizadores (sistematizados del EC) Y validados en mesa multisectorial |
| | 4.2 Competencias Globales | Contenidos Metodología FBC: CG, ACG Tablas metodológicas | Competencias Globales y Áreas de Competencia Global (en tablas metodológicas) en equipos docentes * Perfil Profesional en base a competencias |
| 5. Elaboración de Propuesta Macrocurricular en Base a Competencias | 5.1 Unidades de Competencia | Contenidos Metodología FBC: UCs Tablas metodológicas Sistema Currícula | Unidades de Competencia desagregadas: Específicas, Genéricas y Básicas Profesionales (en tablas metodológicas) en equipos docentes |
| | 5.2 Mapa de Competencias | Contenidos Metodología FBC: Articulación UCs Estructura Mapa de Competencias | Unidades de Competencia Articuladas por nivel de complejidad en mapa de competencias y validación externa del mismo en equipos docentes |
| | 5.3 Propuesta Macrocurricular en Base a Competencias | Contenido Instructivo Insumos Formato | Propuesta Macrocurricular en base al EFBC (en formato pautado) en equipos docentes * Oferta educativa macrocurricular en base a competencias |

Diagnóstico Inicial

Es necesario recabar información de referencia que sirva para que la nueva orientación considere aquellos aspectos fundamentales de la identidad institucional y de la oferta educativa actual, que deberían ser considerados para el cambio estructural, se debe recabar información en cuanto a:



El diagnóstico inicial lo desarrolla un equipo de docentes, en base al conocimiento profundo de las características, organización, funcionamiento y oferta educativa que brinda actualmente la carrera.

Estudio de contexto

Con la finalidad de elaborar una propuesta formativa pertinente, se hace necesario el realizar un análisis de las características y demandas del contexto en referencia a una determinada profesión, a través de la realización de un estudio de contexto.

Este hito está conformado por 3 pasos:

- 1) Mapeo de grupos de interés
- 2) Acopio de información primaria y secundaria
- 3) Análisis de Información y elaboración del documento final

1) Mapeo de grupos de interés

El mapeo de grupos de interés consiste en identificar los actores intrainstitucionales e interinstitucionales que mejor aporten a este análisis. Para este fin se puede utilizar la metodología de J. Chevalier (2004) el SAS (Social Analysis System) u otra equivalente.

El objetivo es poder contar con un listado completo, con características esenciales que identifiquen a estos grupos de interés (stakeholders).

2) Acopio de información primaria y secundaria

El paso dos se refiere al acopio de toda la información primaria y secundaria la cual debe estar orientada en los siguientes niveles: En cada una de las categorías se deben escoger las herramientas (encuestas, sondeos, entrevistas) y fuentes de documentación adecuadas y pertinentes, a continuación abordamos brevemente cada una de ellas:

1. Contexto socio- cultural económico y político

Las características políticas, sociales, productivas, geográficas, ambientales, culturales, etc., donde se desempeñará el futuro profesional. Identificar los aspectos relacionados al marco legal o normativa que rige al ejercicio de la profesión. Identificar demandas de formación de competencias genéricas de cambio en el desempeño laboral.

Se deben recabar también, de los planes nacionales, departamentales y locales que dan la debida orientación de desarrollo, la cual sirve el momento de diseñar una currícula pertinente al contexto.

2. Desarrollo del campo disciplinar

Los avances científicos y disciplinares (mundiales, regionales o nacionales) generados en el campo de conocimiento de su Carrera. Se abordan también los aspectos inter disciplinares y trans disciplinares identificando las interrelaciones e interacciones entre las diferentes disciplinas. Se deben revisar diseños elaborados por otras Universidades nacionales e internacionales.

3. Desarrollo del campo profesional

Características del contexto mismo en el que se desempeña el profesional, empleo de tecnología en el desempeño profesional (definir los equipos o instrumentos, NTIC's, etc.). Identificación de demandas de formación de competencias genéricas de empleabilidad. Características de los individuos, grupos de individuos, instituciones, etc. con los que debe desempeñarse el profesional (Ej. empresas, empleadores, proyectos en las comunidades, alcaldías, proyectos productivos, etc. donde se ponga en práctica la Unidad de Competencia a desarrollar)

A estos profesionales de la carrera es necesario preguntarles también, cuales son sus funciones cotidianas e importantes, además de las tareas que precisan estas funciones, para luego saber con qué grado de idoneidad cumplen estas funciones y tareas, qué dificultades tuvieron para aprenderlas una vez egresados o es que las aprendieron en su Universidad

Otro aspecto importante que se requiere de estos profesionales son las recomendaciones que le puedan dar a su alma mater en base a las vicisitudes que tuvieron ellos que pasar al ir directo de su universidad al campo laboral.

4. Demandas del mercado laboral

Las necesidades específicas de la sociedad y del mundo real de trabajo en relación al desempeño profesional, identificar las funciones, ocupaciones, actividades, potencialidades y debilidades de los profesionales en ejercicio.

La experiencia ha mostrado que es imprescindible acudir a los clientes verdaderos que emplearán a los estudiantes. Esto con la finalidad de informarnos a cerca del modo en el que se desempeñan los profesionales que está formando actualmente la Carrera. Cuales son sus falencias, que les gustaría que puedan cumplir, que desafíos deberían poder lograr. Esta información nos permitirá mejorar la calidad de la oferta y satisfacer sus necesidades y calmar sus quejas.

Si bien es cierto que resulta casi imposible pronosticar el futuro es importante preguntar a estos empleadores cuál creen ellos que es el avenir de la profesión en cuestión o al menos que tipos de profesionales necesitarán en 5 años dadas las tendencias de cambio que ellos están percibiendo.

3) Análisis de Información y elaboración del documento final

Es necesario realizar un trabajo de procesamiento y análisis de la información, con la cuál se irá llenando el formato del Documento Final de Estudio de Contexto.

Plan de Cambio

Este hito debe seguir 3 pasos:

- 1) Análisis de la brecha entre la oferta educativa y la demanda del contexto
- 2) FODA para el cambio en base a la brecha identificada
- 3) Plan de Cambio para iniciar un proceso que permita acercar la oferta educativa a la demanda del contexto.

1) Análisis de la brecha entre la oferta educativa y la demanda del contexto

Como resultado del Estudio de Contexto se tiene un panorama claro de las necesidades locales y nacionales, actuales y a futuro, en relación al desempeño requerido para un profesional de una determinada carrera.

El siguiente paso se trata de analizar la brecha que existe entre la oferta formativa (Diagnóstico Institucional) que brinda la carrera en la actualidad y la demanda del contexto (Estudio de Contexto).

Para identificar la brecha se debe analizar sobre todo el perfil profesional y la malla curricular que actualmente ofrece la carrera y compararla a la demanda del contexto, responder a preguntas como: ¿La oferta educativa es suficiente para cubrir las necesidades del contexto local, nacional y global?; ¿Cuáles son las falencias más frecuentes de los profesionales en ejercicio?; ¿La oferta educativa toma en cuenta las tendencias a futuro identificadas?; ¿Se están formando profesionales de acuerdo a las áreas de desempeño donde es requerido?; ¿Cuán pertinente es la oferta educativa actual en relación a las características del contexto?; ¿Los futuros profesionales estarán preparados para afrontar los desafíos tecnológicos con idoneidad?; ¿La oferta educativa actual, toma en cuenta la realidad del mundo del trabajo?; y otras que permitan ir reflexionando a cerca de la adecuación que tiene la oferta de la carrera al mundo real de trabajo en el que se desempeñarán los futuros profesionales.

Producto de este análisis, se plantea la necesidad (o no) de transformar la carrera, como resultado de la diferencia entre la oferta actual de la carrera y la demanda del contexto. Por lo tanto éste análisis reflexivo debería finalizar con un planteamiento a cerca de la necesidad o no de cambiar la oferta educativa en relación a la demanda del contexto

En este momento es importante recalcar el papel de las autoridades de cada carrera en el mejoramiento de la calidad de la educación, la misma que empieza en la elaboración de un currículo pertinente, que responda a las necesidades del contexto laboral.

En su rol de dirección tienen la tarea de asegurar que se llegue a buen término, realizando un proceso de planificación y seguimiento del proceso, a la vez coordinar y hacer las gestiones necesarias junto a los docentes que conforman el equipo designado a la elaboración del rediseño curricular en base a competencias.

Es decir, la elaboración de la propuesta macrocurricular debe ir acompañada de una adecuada gestión del cambio, ya que cada paso que se da en la elaboración de la propuesta requiere

de determinadas gestiones tanto al interior como al exterior de la carrera, por ejemplo: socializar resultados con docentes y estudiantes, validar propuestas con docentes y actores del contexto, realizar gestiones con autoridades de la Universidad, etc.

Por lo tanto, a continuación se presenta el material necesario, tanto para elaborar la propuesta como para organizar paralelamente las gestiones de cambio.

2) FODA para el cambio en base a la brecha identificada

Una vez identificada la necesidad del cambio, es preciso identificar las posibilidades reales de realizar este propósito para lo cual un instrumento que puede delimitar los alcances y límites de un proceso de cambio que se iniciará, es el Análisis “FODA para el cambio”.

Es necesario tomar en cuenta que la herramienta FODA será utilizada, en este caso, solo para identificar: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y amenazas para dar inicio a un proceso de cambio, y no así para hacer nuevamente el diagnóstico de la carrera; por lo tanto solo deben considerarse las condiciones internas y externas para que se de el cambio; esto permitirá analizar la dimensión de dicho proceso, es decir, límites y alcances. Por ejemplo, una carrera que tiene un Plan de Estudios hace mas de 5 años puede considerarse como fortaleza para el cambio ya que dicho plan necesariamente debe someterse a revisión, y no así una carrera que acaba de ser acreditada con un Plan de Estudios que recién inicia, esto podría obstaculizar un proceso de cambio.

El FODA es un instrumento que permite a una institución detectar su situación organizacional interna y externa ante la posibilidad de planificar estratégicamente su accionar. En éste caso la planificación estratégica relacionada con el cambio que debe darse en cuanto a la oferta educativa actual.

El FODA como una técnica sencilla permite analizar la situación actual de la institución así como identificar las posibilidades reales y óptimas hacia el cambio.

“Cuándo uno no sabe a dónde va, cualquier camino le sirve.” O dicho de otra manera: “Cuándo uno no sabe a dónde va, puede llegar a cualquier parte”.

La idea de implementar un análisis FODA, es para reconocer en principio los elementos internos y externos que afecta de manera positiva y negativa a la institución como un todo y que puede ayudarnos a definir las acciones que se necesitan para el cambio.

La utilidad del FODA radica en diseñar las estrategias para utilizar las fortalezas en forma tal que la institución pueda aprovechar las oportunidades, enfrentar las amenazas y superar las debilidades; al afrontar un proceso de cambio. De un buen análisis FODA surge toda una gama de planes de acción estratégicos y proyectos para lograr el éxito.

La clave, por supuesto, está en empezar por hacer un buen análisis “FODA para el cambio”. Se recomienda seguir algunos consejos para garantizar un buen proceso:

1. Destinar el tiempo suficiente para realizar un análisis a profundidad.
2. Tener a mano los datos e información necesarios de los distintos aspectos al interior y al exterior de la institución educativa (Diagnóstico inicial y Estudio de Contexto, entre otros)
3. Escoger cuidadosamente el equipo que realizará el análisis:
 - ✓ Multidisciplinario, con conocimiento profundo tanto del funcionamiento interno como del entorno externo de la institución
 - ✓ Con capacidad de analizar los asuntos con objetividad
 - ✓ Con capacidad de separar lo relevante de lo que no es significativo
 - ✓ Con capacidad de distinguir entre lo importante y lo urgente
 - ✓ Con capacidad de distinguir entre lo que es favorable y lo desfavorable
4. Priorizar los 4-8 elementos en cada categoría (fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas) que más impacto pueden tener en la institución.
5. Seguir el proceso de planificación estratégica con estos elementos priorizados, sin olvidar los demás que pueden introducirse en algún momento posterior, sobre todo si adquieren nueva importancia.

3) Plan de Cambio para iniciar un proceso que permita acercar la oferta educativa a la demanda del contexto

El instrumento que permitirá realizar la organización y programación de la estrategia a seguir es el Plan de cambio.

Trabajar y desarrollar un plan de cambio permite dejar de lado la incertidumbre cuando emprendemos una tarea. En éste caso la de construir e implementar una nueva oferta educativa, que acerque la formación a la realidad del contexto.

El plan de cambio se refiere a un proceso continuo; por lo tanto éste será un primer esbozo que vaya viabilizando el cambio, y que será actualizando de acuerdo a los avances; incluirá procesos de sensibilización de socialización de validación y de gestión; que se irán dando a lo largo de todo el proceso, tanto de elaboración de propuestas como de implementación de las mismas.

El plan de cambio tiene que ser razonable y bien planificado pues tiene que tener sentido al pensarlo y al desarrollarlo. Entonces será importante contar con una cultura institucional para que las nuevas prácticas y los nuevos valores tengan sentido para los agentes de cambio, considerando el enriquecimiento personal y profesional que conlleva en el futuro.

El plan de cambio será una herramienta que favorezca la formación docente en las universidades y así darle sentido al cambio real.

La implementación del plan de cambio implica la realización de 4 fases:

1. Definición del objetivo final de cambio
 2. Elaboración del plan de acción
 3. Ejecución
 4. Seguimiento
- *. Y una continua actualización que incluya nuevamente (2, 3 y 4)

En cada una de las etapas mencionadas es importante considerar algunos elementos de planificación:

Elementos de la Planificación de cada etapa

Las etapas que caracterizan el plan de cambio serán aquellas acciones que propicien un escenario claro sobre la forma de pensar y ejecutar un plan de cambio para ello habrá que tomar en cuenta un orden hacia la propuesta del mismo.

1. Objetivo

Plantearse un objetivo al momento de planificar el plan de cambio permite tener claridad sobre lo que se quiere lograr con el cambio, justificando la necesidad de cambio; por lo tanto para plantear el objetivo se debe tomar en cuenta la necesidad ya definida de acercar la oferta educativa a la realidad del contexto.

2. Línea estratégica

La línea estratégica a seguir estará definida por las necesidades de cambio formuladas y sustentadas en los resultados obtenidos a través del estudio de contexto y el análisis FODA.

3. Actividades

Las actividades enunciadas deberán definir el objetivo, las acciones de gestión, responsables, cronograma de trabajo y los recursos.

El plan de cambio debe incorporar cada una de las etapas metodológicas de la construcción de la macrocurrícula, la elaboración de la microcurrícula y su implementación en aula, además de todas las gestiones necesarias para llevar adelante este proceso de manera exitosa.

Perfil profesional por competencias

Familias laborales y nodos problematizadores

El análisis realizado de las distintas facetas del contexto, permite identificar las Áreas de Desempeño más frecuentes de una determinada profesión, es decir en que áreas se está desempeñando o se requiere el desempeño del futuro profesional y que funciones se articulan a ésta área de desempeño.

Las áreas de desempeño se refieren a ámbitos, áreas o campos de actuación profesional, lo cual involucra espacios y objetos en/sobre los cuales un profesional ejerce su labor. Esta es una primera aproximación algo gruesa de lo que luego se constituirá en las familias laborales (cuando en las áreas se agrupan las funciones y tareas). El estudio de contexto y las áreas de desempeño identificadas, deben ser socializadas al interior del equipo docente de la carrera.

Luego se realiza un proceso de validación del Estudio de Contexto y la áreas de desempeño identificadas, en lo que se denomina una “Mesa Multisectorial” que reúne a participantes de distintos sectores: docentes, empleadores, profesionales, autoridades, representantes de instituciones y sectores productivos y de servicios, y todos aquellos que mantengan una relación con la carrera y por lo tanto con la profesión (incluso pueden contarse con los mismos actores con los que se ha efectuado el recojo de información).

La Mesa Multisectorial es un mecanismo de concertación de diferentes sectores relacionados al quehacer de una profesión, que se reúnen con la finalidad de analizar y reflexionar sobre las características que debe adoptar el perfil del egresado de una determinada carrera, en función de las necesidades y demandas reales del contexto, lo cual garantiza la pertinencia del diseño de la oferta formativa. Es decir; que en ésta mesa multisectorial se identifican las Familias Laborales y Nodos Problematizadores de las áreas de desempeño esbozadas. En ese sentido, la mesa multisectorial se constituye en una herramienta metodológica para la construcción de la oferta formativa con enfoque basado en competencias de una carrera universitaria.

En este evento luego de la validación del estudio de contexto y las áreas de desempeño, se procede a la elaboración de los **Nodos Problematizadores (NP)**, recordemos que estos se definen como el conjunto integrado de demandas, requerimientos del contexto por área de desempeño, tendencias a futuro, nuevas tecnologías, características sociales, políticas y culturales relacionadas con un área laboral. Cada nodo problematizador responde a un área de desempeño común sobre el que se actúa o con el que se actúa. Es decir; se trata de describir la problematización en torno a un área de desempeño identificada.

Una vez identificados los Nodos Problematizadores se pasa a nombrar los mismos de acuerdo a su área de desempeño, precisando así las **Familias Laborales (FL)** que se definen como aquellas áreas de desempeño del profesional de la carrera y las características y problematización de cada una de éstas áreas en un determinado contexto; es decir: son las áreas o campos profesionales en los que se desempeñará el futuro profesional y las necesidades concretas que demanda el contexto en cada una de éstas familias laborales definidas en los nodos.

Por lo tanto las Familias Laborales nos permiten luego, definir el perfil del profesional para desempeñarse idóneamente en relación a las demandas del contexto.

Área de Desempeño + Nodo Problematizador = Familias Laborales

Por lo tanto las Familias Laborales se refieren a determinada área de desempeño donde se ejecutan diferentes funciones y se articulan a un Nodo Problematizador.

Ej. En la carrera de Agronomía, el contexto requiere de profesionales que se desempeñen en 3 Áreas de Desempeño las cuales se han problematizado y caracterizado, identificando 3 Familias Laborales:

FL1: Asesor Psicopedagógico

FL2: Orientador Psicopedagógico

FL3: Gestor y Administrador de Proyectos de Instituciones y proyectos educativos y Sociales

Como ya se mencionó cada una de las áreas identificadas se articula a un Nodo Problematizador (conjunto integrado de demandas, requerimientos del contexto en esta área de desempeño, tendencias a futuro, nuevas tecnologías, características sociales, políticas y culturales relacionadas con dicha área de desempeño), por lo tanto, cada Familia Laboral abarca un área de desempeño con un determinado Nodo Problematizador (NP).

Competencias Globales

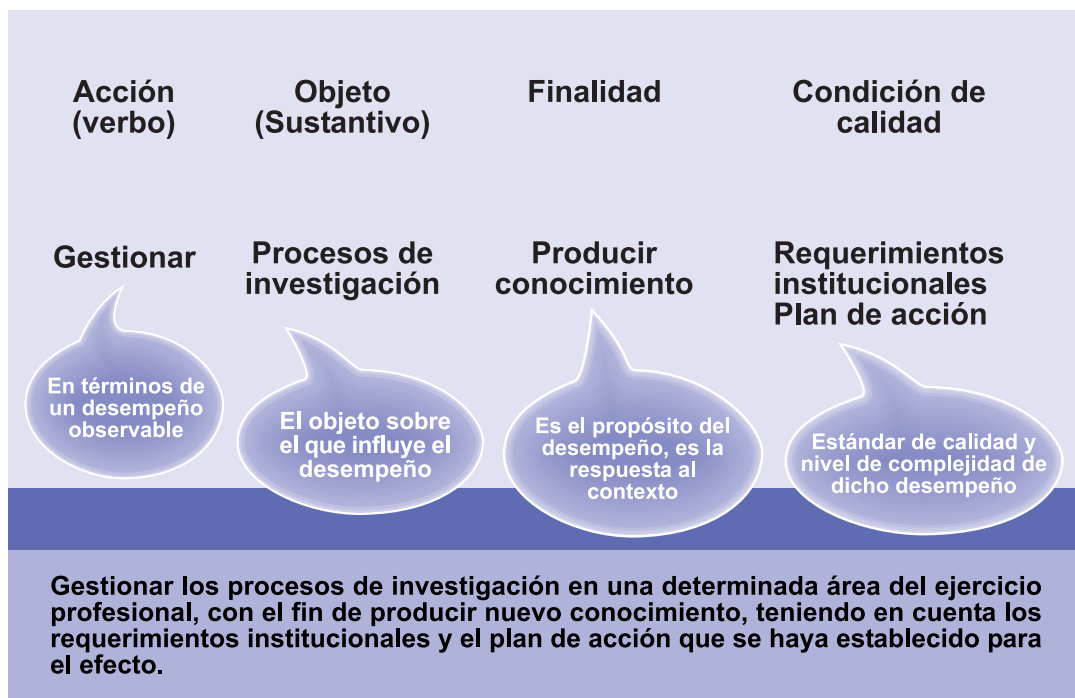
Los nodos problematizadores son la expresión de las demandas del contexto en relación a una familia laboral y la Universidad debe responder a estos nodos, desarrollando en los estudiantes una Competencia Global (CG), dirigida a dar respuesta a esa problemática profesional identificada y requerida.

La competencia global, hace referencia al desempeño en términos “globales”, en el campo profesional específico de una familia laboral. Por lo tanto, la competencia global es un nivel de competencia que se redacta en términos de enunciado, ya que no se puede operar o desarrollarla en el estudiante, si no es a partir de su desagregación en Unidades de Competencia (en las que si se puede operar desde el proceso de enseñanza – aprendizaje).

Cuando se redactan las competencias es necesario construirlas pensando en el NP de la FL, preguntarse si ¿La CG responderá a dichas características y problematización?

Cuando la Familia Laboral es un área de desempeño muy amplia se deben identificar las Áreas de la Competencia Global (ACG) para recién desagregar las Unidades de Competencia organizadas por área dentro de la misma familia laboral. Por lo tanto las áreas de competencia global, se refieren a desempeños globales diferentes pero dentro de la misma familia laboral, por lo tanto también se redactan en términos de enunciado y a partir de ellas se desagregan las unidades de competencia (algunos metodólogos no desarrollan la competencia del ACG, simplemente enuncian el área, sin embargo lo más adecuado es desarrollarla).

Para plantear una competencia (ya sea una CG, una ACG, una unidad de Competencia o un Elemento de la competencia), es necesario tomar en cuenta los componentes que la estructuran, para su adecuada redacción y posterior operativización en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Una competencia está estructurada por 4 componentes:



Ej. En la carrera de Ciencias de la Educación, las Competencias Globales, para cada Familia Laboral son:

FL1: Asesor Psicopedagógico

CG1: Asesorar la elaboración y/o desarrollo de procesos formativos atendiendo a las necesidades educativas y las características de las instituciones de distintos niveles y ámbitos de actuación, garantizando la pertinencia y relevancia sociocultural de la educación en base a las políticas educativas y el avance técnico científico y tecnológico.

FL2: Orientador Psicopedagógico

CG2: Intervenir psicopedagógicamente en las dificultades de aprendizaje y de conducta de sujetos en situación de aprendizaje y maduración vocacional con el fin de elevar su nivel de formación, considerando su desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotriz, respetando las diferencias individuales con alto grado de compromiso y ética profesional.

FL3: Gestor y Administrador de Proyectos de Instituciones y proyectos educativos y Sociales

CG3: Gestionar y administrar instituciones, planes, programas y proyectos educativos y sociales para resolver problemas que se presentan en el sistema educativo, garantizando la viabilidad y factibilidad técnica, social, financiera y económica, considerando la

interculturalidad y equidad de género, en base a políticas educativas regionales y nacionales, con una visión empresarial.

Una vez identificadas las Competencias Globales Específicas de la carrera, es necesario Identificar las Competencias Globales Genéricas a todas las Familias Laborales, e incluso a más de una carrera; dichas competencias también se identifican y elaboran en relación al estudio de contexto y los Nodos Problematizadores; las Competencias Globales Genéricas luego van a operativizarse en el proceso de formación, a través de una estrategia de transversalización; es decir, la estrategia a través de la cuál se van a desarrollar las competencias genéricas como complementos esenciales al desarrollo de las competencias.

Al identificar y plantear todas las CG y ACG específicas y las CG genéricas, ya se cuenta con el Perfil Profesional en Base a Competencias; es la oferta global que la carrera ofrece a la sociedad, al contexto.

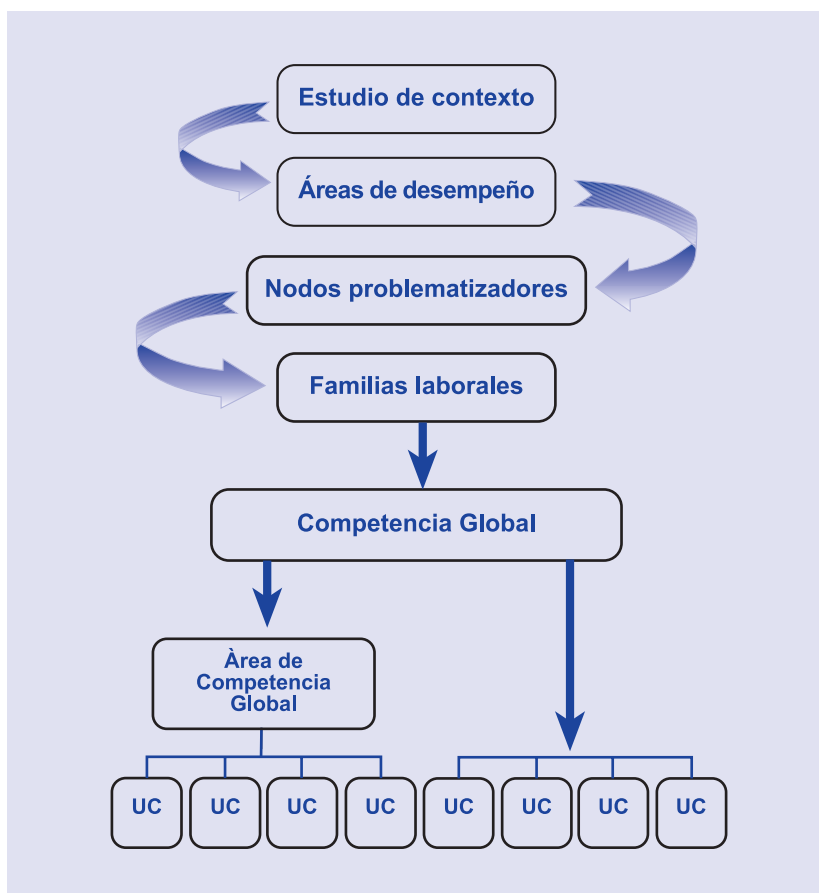
Las competencias globales tanto específicas como genéricas, responden a los nodos es problematizadores identificados, y articuladas definen el Perfil Profesional en base a competencias y cómo la formación universitaria responde a las demandas específicas del contexto laboral.

Elaboración de la propuesta macrocurricular en base a competencias

Unidades de Competencia

Como se indicó en líneas anteriores, la elaboración de la macrocurrícula se inicia en la definición de las competencias globales, específicas y genéricas, producto del trabajo realizado en la mesa multisectorial y sistematizado por el equipo de docentes de la carrera.

El siguiente paso consiste en desagregar las Unidades de Competencia que conforman cada una de las Competencias Globales. La Unidad de Competencia (UC), se refiere al desempeño en términos de un logro, un resultado concreto, que se puede desarrollar a lo largo de un módulo de aprendizaje (equivalente en tiempo a una materia o asignatura). Si la Unidad de Competencia es muy compleja, se hará necesario desarrollarla en más de un módulo/materia (esto ya se definirá al elaborar el Proyecto Formativo/Plan de aula, para esa Unidad de Competencia). Por lo tanto, al elaborar la Unidad de Competencia, es necesario tomar en cuenta que se debe “poder operar sobre ella” a partir de la elaboración de un módulo. Es necesario desagregar todas las Unidades de Competencia que integradas logran una Competencia Global (de una Familia Laboral) o en el caso que haya sido necesario dividir las Competencias Globales en Áreas de la Competencia Global, las Unidades de Competencia se desagregan de el Áreas de la Competencia Global. Puede darse el caso de que por ejemplo, en una carrera se hayan identificado 3 Competencias Globales, sin embargo una sola de ella fue desagregada en Áreas de la Competencia Global; a continuación se esquematizalas 2 opciones que pueden resultar al desagregar Unidades de Competencia:



Las *Unidades de Competencia específicas* correspondientes a cada Competencia Global (o Áreas de Competencia Global), se denominan “específicas” ya que son, valga la redundancia, específicas a un área de desempeño/familia laboral, por tanto son específicas de la profesión, dichas competencias tienen diferentes niveles de complejidad, algunas unidades de competencia serán prerrequisitos de otras, otras tendrán el mismo nivel de complejidad, otras se desarrollarán en más de un módulo/materia, etc.

Por otra parte, se articulan las *Unidades de Competencia Básicas - Profesionales* (o disciplinarias), éstas últimas se definen a partir de las UCs específicas y tienen su propia metodología, ya que no se desagregan de la Competencia Global, si no, que se plantean como saberes necesarios para el desarrollo posterior de las competencias específicas; por lo tanto deben ser planteadas por el colectivo docente quienes responden a preguntas como: ¿Qué conocimientos científicos básicos se deben desarrollar en los estudiantes para luego, desarrollar las UCs específicas identificadas?, ¿En qué módulos/materias se desarrollarán dichas UCs básicas –profesionales?, ¿Con que nivel de complejidad se deben desarrollar dichas UCs básicas – profesionales?, en función a ésta última interrogante es que se articula en el mapa de competencias.

Finalmente se desagregan estratégicamente las competencias genéricas identificadas: ya sea como:

- 1) Unidades de Competencia Genéricas (para las cuales se diseñarán módulos/materias concretos: Ej. Metodología de la Investigación, Medicina Tradicional, Gestión de Proyectos, etc. Se transversalizan en la malla curricular.
- 2) Como competencias a desarrollarse en módulos/materias de Unidades de Competencia Específicas; como Unidades de Aprendizaje específicas dentro del módulo/materia o parte de Unidades de Aprendizaje de dichos módulos/materias específicas. Se transversalizan en los contenidos de un módulo/materia.

Mapa de competencias

Todas las competencias antes descritas, deberán ser articuladas en un mapa de competencias que organiza las unidades de competencia en relación a las competencias globales, este mapa luego da lugar a la nueva malla curricular.

Modelo de Mapa de Competencias



A continuación el mapa lleno (pero aún incompleto) de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Beni:



Una vez elaborado el mapa de competencias ya se cuenta con el insumo necesario para desarrollar la *oferta formativa macrocurricular en base a competencias en un documento final*, ya que el mismo permite identificar: módulos/materias en los que se desarrollará cada unidad de competencia, malla curricular, plan de estudios, perfil de ingreso, perfil de egreso, competencias del docente, sistema de formación y de evaluación, etc.

Una vez elaborado el documento final, es necesario validarlo en una **Segunda Mesa Sectorial** cuyo objetivo es: Confirmar, mejorar y complementar la propuesta formativa de una determinada carrera, con la participación de todos los docentes, y algunos académicos y profesionales renombrados.

Elaboración de la propuesta microcurricular en base a competencias

Hasta éste momento es el equipo designado como “diseñador” quién ejecuta el proceso, luego su labor es sólo de guía para los equipos docentes: “aplicadores”, quienes deberán diseñar la Propuesta Microcurricular que consiste, a grandes rasgos, en la descripción de la Unidad de Competencia y su traducción en un Proyecto Formativo, ¿cómo se va a desarrollar dicha competencia en el “aula”?; siempre en coherencia estrecha con la propuesta Macrocurricular.

La propuesta Microcurricular, demanda desde su planificación hasta su implementación de un ejercicio de innovación docente, que implica alianzas estratégicas, gestión de nuevos contextos de formación, nuevas estrategias didácticas y de valoración del aprendizaje; implica que el docente deje de pensar en función de “qué contenidos” debe brindar a sus estudiantes y empiece a pensar “qué competencias” van a desarrollar/lograr al finalizar el programa los estudiantes y cómo se desempeñarán con idoneidad en “x” respondiendo a las demandas del mundo real del trabajo.

Para la construcción de la microcurrícula es necesario desarrolla dos pasos importantes:

- 1) La descripción de la unidad de competencia del módulo
- 2) La elaboración del proyecto formativo del módulo

1) La descripción de la unidad de competencia del módulo

En otro lugar de este mismo documento ya se hizo referencia a la desagregación en unidades de competencia y en los componentes que conforman la redacción de una competencia, es decir, verbo, objeto, finalidad y condición de calidad.

Sin embargo ahora se requiere llegar a un nivel más bajo de desagregación, en lo que se denomina Elementos de Competencia (EC), los mismos que son desempeños más concretos aún, se refieren a las actividades, que integradas permiten el desempeño, el logro, el resultado, de la UC.

Un Elemento de Competencia (o más) se desarrollan en una Unidad de Aprendizaje (UA), y el conjunto de EC se programan a lo largo de todo el módulo/materia. Es importante mencionar, que los primeros EC de un módulo tendrán más relación con el saber conocer y los últimos con el saber hacer.

Es importante mencionar, que en ocasiones en los Elementos de Competencia no se hace necesario poner la “Condición de Calidad” ya que ésta, está definida por los criterios del desempeño (por lo tanto sólo se verifica que esté presente en los elementos que exijan desde su redacción definir la condición de calidad o el nivel de complejidad esperado, por ejemplo: *Realizar el análisis de....cumpliendo las normas ISO...y luego los criterios permiten se especificar o detallar el procedimiento para alcanzar la condición de calidad del EC.*

Los Criterios de Desempeño de los Saberes de la Competencia son los **conocimientos, procedimientos y actitudes**, que se integran en el desempeño. Son, un resultado y un enunciado evaluativo que demuestra el desempeño del estudiante y por tanto su competencia.

Los criterios de desempeño son las especificaciones de la calidad que debe tener el desempeño descrito en el elemento de competencia. Consisten en una lista de actividades clave (o de resultados de éstas) que caracterizan a una persona competente en relación con el trabajo representado por un elemento. Hacen referencia a la complejidad y calidad que se espera de un elemento de competencia, por lo que los criterios de desempeño van a definirse para los tres saberes.

Los criterios definidos por saberes permitirán, luego, definir los contenidos, estrategias didácticas, alianzas estratégicas con el contexto, recursos, etc.

Existen tres dimensiones del saber:

Saber Conocer

Se refiere a estrategias cognitivas: estructuras y procesos cognitivos (nociones, proposiciones, conceptos y categorías).

Saber Hacer

Se refiere a estrategias actuacionales: procedimientos y técnicas

Saber Ser

Se refiere a estrategias actitudinales: valores, actitudes, normas

Los criterios de desempeño permiten evaluar, ya que se observan, miden, cuantifican, cualifican. Se deben redactar con un verbo en presente, ya que el estudiante “lo hace” no es que lo “podría hacer”, lo hace en el momento en el que evaluador lo decida. Por lo tanto al definir los criterios de la competencia es necesario tener claro que el facilitador debe poder observar y evaluar ese desempeño.

Es el producto, observable, es materializado en una evidencia que los estudiantes presentan para probar frente al evaluador que han desarrollado la competencia (puede ser una evidencia para cada elemento de competencia, para varios elementos de competencia o para toda una unidad de competencia)

La evidencia es entonces el producto que resulta del desempeño: un examen contestado, la solución de un problema determinado, un documento elaborado, un producto elaborado, un servicio brindado, también puede ser un conjunto integrado de evidencias que hacen referencia al desempeño de toda una unidad de competencia; por ejemplo un portafolio de evidencias, que “evidencia” que el estudiante se ha desempeñado en determinada competencia, el portafolio puede contener: un perfil de proyecto, un informe diagnóstico, un acta de reunión, una planificación elaborada en Project y concensuada en equipo, un instrumento de intervención, un informe de resultados, etc.

Es necesario especificar:

- ✓ Las evidencias que se obtienen en referencia a un producto.

- ✓ Las evidencias que se basan en la observación del desempeño, mediante registros de observación (lista de cotejo, registro de observación sistemática, etc.).
- ✓ Las evidencias de conocimiento y comprensión, que pueden obtenerse por medio de cuestionarios o entrevistas.
- ✓ Las evidencias negativas, en los casos en que sea necesario. (aquello que no debe ocurrir).

Entonces, se describen los EC de cada UC, los Criterios por saberes (criterios del saber conocer, del saber hacer y del saber ser) y las evidencias esperadas de cada EC; a partir de los mismos se elabora el Plan de Implementación de cada Unidad de Aprendizaje que forma parte del Proyecto Formativo.

2) La elaboración del proyecto formativo del módulo

Antes de ingresar a describir al proyecto formativo, es preciso puntualizar el concepto de **módulo**, puesto que una de las características de la formación basada en competencias es su estructura modular.

Iniciemos indicando que un módulo NO ES un material impreso referido a una temática o una materia, TAMPOCO SON materias de corta duración que se dan una después de otra, NI TAMPOCO un conjunto de asignaturas agrupadas que se identifican como grupo en la estructura curricular.

Para Billorou el módulo es la **unidad** que integra habilidades, actitudes y conocimientos requeridos para el desempeño efectivo en un: área de competencias o unidad de competencias a través del desarrollo de experiencias y tareas complejas que provienen del campo profesional en un contexto real.

Por lo tanto un módulo es la unidad que integra el saber conocer, el saber hacer y el saber ser, y es por esto que el módulo puede ser equivalente a una materia (en duración y organización en la estructura curricular) o puede referirse también a todas las materias que se integran en la familia laboral. Sin embargo, en consenso con Gestores de Cambio se ha definido MODULO como equivalente (no igual) a una materia ya que de ésta manera se hace más factible la implementación en las Universidades del Sistema; por lo tanto a partir de este momento ya no nos referiremos a la asignatura sino al Módulo ya que a lo largo de éste se desarrollará en los estudiantes una competencia, es decir, un logro, un resultado específico que puede evidenciarse, el mismo que el docente garantiza que el estudiante “lo hace”, y responde con idoneidad a los requerimientos concretos del contexto real; diferente a capacidad: conocimientos, estructuras conceptuales, mapas mentales, que podrían o no aplicarse a la solución de problemas (de nuestro contexto u otro que se encuentre escrito en “x” bibliografía y que no corresponda a nuestra realidad), el docente puede llegar a garantizar que el estudiante “lo podría hacer”.

Por lo tanto, aunque el módulo pueda concebirse en términos de duración y administración como equivalente a una asignatura o materia, el fin que persigue marca una diferencia sustancial no sólo en el resultado alcanzado por el estudiante, si no en el rol del docente, se debe empezar a hablar de docencia estratégica, ya que el docente deja de ser el que

enseña, forma, facilita, etc., es el estrategia que gestiona las relaciones con el mundo real de trabajo, es aquel que saca “el aula del aula” para conformar, en alianza con los actores del contexto, un espacio de desarrollo de competencias.

Por lo tanto en el caso de las Universidades del Sistema, el módulo está a cargo de un docente (o dos) y es él quien debe elaborar la Planificación Estratégica del Módulo en el que desarrollará una Unidad de Competencia en sus estudiantes, pero siempre: 1) en coordinación con el resto del equipo docente (conformado por área de especialidad por ejemplo, y 2) en estrecha relación con los actores del contexto. En resumen, el Módulo se deberá planificar desde la DEMANDA y ya no desde la OFERTA.

El módulo puede ser definido desde dos perspectivas: desde el diseño curricular y desde el proceso educativo, este mismo criterio lo comparte Billorou quien señala que desde el punto de vista del diseño curricular, el módulo es una de las unidades, autónoma y relacional, que constituyen la estructura modular; y que desde el punto de vista del proceso de aprendizaje es la unidad que integra resultados, contenidos, métodos en torno a situaciones problema derivadas de la práctica profesional en un contexto dado.

Tratando de ser más precisos, señalemos que:

- ✓ Desde el punto de vista del diseño curricular, un módulo es la unidad que permite estructurar las competencias, objetivos, contenidos, actividades, recursos, contextos formativos, sistema de evaluación, en torno a un problema (en este caso de la práctica profesional) o situación concreta del mundo real del trabajo y las competencias que se pretenden desarrolla. Desde esta perspectiva, las características del módulo son:
 - a. Constituye una unidad autónoma con sentido propio que, al mismo tiempo, se articula con los distintos módulos que integran la estructura curricular.
 - b. El propósito de cada módulo se refiere y se vincula estrechamente con las unidades y elementos de competencia.
 - c. Se pueden cursar y aprobar en forma independiente. Esta aprobación sirve de base para la certificación de las unidades y los elementos de competencia a los que el módulo se refiere.
 - d. La relativa autonomía de los módulos otorga flexibilidad al diseño curricular, lo torna apto para adecuarse a las demandas cambiantes del avance tecnológico y organizacional y a las necesidades propias de quienes se están formando.
- ✓ De esta manera, el módulo implica una modalidad de enseñanza considerada como la forma más adecuada de responder, desde la perspectiva de la formación, a una definición de competencia que integra conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Desde esta perspectiva, el módulo:

- a. Se organiza en torno a la resolución de los problemas (manifestados en la unidad y elementos de competencia) propios de la práctica profesional.
- b. Durante el desarrollo del módulo, particularmente durante el proceso de resolución de problemas, el/la participante va adquiriendo un saber hacer reflexivo sobre la práctica profesional a la cual el módulo alude.
- c. Los contenidos (conceptos, hechos, datos, procedimientos, valores, actitudes) son seleccionados en función de su aporte a la resolución del problema y a la construcción del saber hacer reflexivo.
- d. Se desarrolla a través de actividades formativas que integran la teoría de las distintas materias y la práctica en función de las capacidades profesionales que se proponen como competencias.
- e. Se basa en una concepción del aprendizaje y la enseñanza coherente con el desarrollo de competencias. El aprendizaje se entiende como un proceso de adquisición de significados que tiende a la permanente vinculación entre los contenidos de la formación y su aplicabilidad en los contextos productivos o sociales.
- f. Tiene en cuenta el contexto de los procesos de aprendizaje mediante la incorporación de las particularidades de los actores involucrados, de las condiciones de infraestructura y de los recursos existentes.

A diferencia de otros modelos de diseño curricular, en la formación basada en competencias el módulo propone un recorrido configurado por problemáticas del campo profesional que se van trabajando y en torno a las cuales se articulan los contenidos.

El Proyecto Formativo es una metodología que se emplea para la planificación de módulos/materias en base a competencias. Este proyecto establece un camino o ruta formativa y, al mismo tiempo, diseña un plan de implementación de cada unidad de aprendizaje. Por tanto, el proyecto formativo constituye una herramienta de planificación estratégica de la formación basada en competencias que permite vincular la oferta con la demanda desde la planificación del espacio de enseñanza y aprendizaje.

En su elaboración participan principalmente los docentes con involucramiento de los estudiantes en la toma de decisiones; pero siempre escuchando los requerimientos del contexto (es decir, no se puede planificar sin haber analizado la demanda, en muchos lugares se planifica en estrecha coordinación con los actores pertinentes del contexto).

La participación docente para la elaboración de los proyectos formativos implica:

- a. conformar equipos docentes por áreas de especialidad a fin de coordinar respecto al análisis concreto del contexto en dicha área o familia laboral y generar una mayor coordinación y cumplimiento de la ruta formativa,

- b. generar espacios y tiempos de formación, actualización e investigación continua en los equipos docentes,
- c. el trabajo y coordinación continua y sinérgica de estos equipos docentes en relación con los actores del contexto a fin de planificar desde la demanda,
- d. implementar procesos de autovaloración continua de los proyectos formativos y por ende su deconstrucción y reconstrucción continua. Es en éste último proceso en el cual deben ser involucrados los estudiantes.

Los Proyectos Formativos (PF) basados en competencias, elaborados para cada módulo han significado una serie de cambios en relación al rol del docente y del estudiante, además cambios relacionados a los contextos de formación.

Para la planificación estratégica del proyecto formativo del Módulo/Materia, es necesario organizar mesas de trabajo con los aliados que se identifiquen en el contexto: desde empleadores, ex – estudiantes, coordinadores de proyectos, expertos, investigadores, usuarios, comunidad, alcaldes, ONGs, etc., para definir con precisión las competencias a desarrollar en los estudiantes y los criterios con los que se debe desempeñar (estándares de calidad y nivel de complejidad esperado), al mismo tiempo establecer alianzas para conformar espacios de formación “fuera del aula” ya que la competencia no se forma en el pizarrón, si no en el mismo espacio de trabajo o en un espacio simulado. De ésta manera se deberá incentivar desde la Universidad al desarrollo de proyectos en y para la sociedad que no sólo se constituyan en espacios de formación de competencias, si no que además aporten al desarrollo del contexto con características de sostenibilidad y dando respuestas idóneas a los requerimientos de la sociedad. Garantizando no sólo la empleabilidad o inserción laboral, si no también la generación de empleo.

A continuación citamos los cambios importantes que son resultado de las implementaciones:

Formación Integral: Los PFs integran en el desempeño, el conocimiento, las habilidades y destrezas, y las actitudes y valores: Saber conocer – Saber hacer – Saber ser. Las competencias desarrolladas emergen en una tarea concreta, en un contexto concreto y que se adapta a las características del mismo para proporcionar soluciones variadas y pertinentes.

Además permite el desarrollo de Competencia de incluso más de un módulo/materia, planificado en equipos docentes (que pueden ser multidisciplinarios, es decir que incluso pueden participar docentes de otras carreras), pues es, la articulación de diversos planes de implementación en un plan de implementación mayor.

Interacción: Desarrollo de competencias, en el mundo real del trabajo, respondiendo desde la formación, a los requerimientos del contexto, ya que no sólo se interactúa con la realidad para comprenderla, si no, para transformarla. El estudiante desarrolla un compromiso con el Proyecto País y con su propio Proyecto de Vida.

Pertinencia: Establecimiento de alianzas estratégicas con los actores pertinentes del contexto, por lo que la oferta formativa es planificada e implementada en vinculación con los actores del mundo real de trabajo.

Investigación: Se propicia a que el estudiante, se convierta en responsable de su propio aprendizaje, que desarrolle las habilidades de buscar, seleccionar, analizar y evaluar la información, asumiendo un papel activo en la construcción de su propio conocimiento; por lo que permite generar conocimiento aplicado al contexto real en el que se desempeñaran los futuros profesionales (generar conocimiento local).

Emprendedurismo: La articulación con la realidad, permitirá generar nuevos mercados laborales, ya que se desarrollarán competencias justamente donde se encuentra la demanda de nuevos emprendimientos. Además que la FBC permite transversalizar en el desarrollo de la competencia específica, competencias de empleabilidad: emprendedurismo, trabajo en equipo, elaboración de proyectos y competencias de cambio: Género, Medio Ambiente e Interculturalidad.

Desde éste punto de vista, se trata de que estudiantes y docentes, de diversos módulos y niveles, resuelvan situaciones problemáticas reales y concretas, compartiendo un mismo entorno de aprendizaje, potenciando las alianzas estratégicas, optimizando recursos y responsabilizándose cada módulo de determinadas metas.

Esta forma de trabajo educativo permite “sacar el aula del aula” y conformar en alianza con los diferentes sectores (en los que se desempeñará el futuro profesional) contextos reales (o simulados) de formación de competencias; sólo se desarrollan competencias en el mismo espacio en el que se ejecuta una acción ligada al desempeño; es por esto que cuando formamos en base a competencias podemos garantizar que el estudiante “lo hace...” (con idoneidad), y no solamente que “lo podría hacer...” (por qué cuenta con el conocimiento... por supuesto desarticulado de la realidad) fue necesario planificar e implementar el proceso de enseñanza – aprendizaje en alianza con los actores de los diferentes sectores y en equipo con el colectivo docente para articular competencias que aporten al desarrollo integral y multidisciplinario del futuro profesional.

Por lo tanto, la planificación estratégica del proceso de formación basado en competencias significó:

- a. El trabajo en equipos docentes (involucrando a los estudiantes en la toma de decisiones)
- b. En alianza con los actores pertinentes del contexto (no sólo en la planificación, si no en la implementación)
- c. Considerando su sostenibilidad en el tiempo
- d. Estructurando el sistema de tutoría con el que se facilitará y se hará seguimiento al desarrollo de las competencias
- e. Respondiendo con pertinencia a la demanda real del contexto (no se trata de ejecutar acciones donde no existen necesidades)

Para la elaboración del Proyecto Formativo se siguen los siguientes pasos:

- 1) Elaboración de la Identificación del Módulo

2) Elaboración de los planes de implementación, los mismos que comprenden:

- Plan de valoración inicial
- Plan de formación y valoración continua
- Plan de valoración continua integradora
- Plan de valoración final

3) Elaboración de las Guías de Aprendizaje para el estudiante

1) Elaboración de la Identificación del Módulo

- nombre del módulo
- ubicación en el mapa curricular
- código
- carga horaria
- créditos
- prerrequisitos
- descripción de la unidad de competencia que desarrolla, sus elementos de competencia, criterios de desempeño y evidencias
- la justificación (a partir del nodo problematizador)
- las competencias genéricas (de cambio y empleabilidad) junto a las estrategias de transversalización.

2) Elaboración de los planes de implementación, los mismos que comprenden:

Se elabora un plan de formación y de valoración en el que partir de los elementos de competencia y sus criterios de desempeño de los saberes (conocer, hacer, ser) se determinarán:

- los contenidos,
- las estrategias de enseñanza que deberá emplear el docente y las actividades que deberán desarrollar los estudiantes,
- recursos educativos y didácticos que deberán emplearse,
- los contextos o espacios de formación de competencias en los cuales deberá desarrollarse esas competencias,
- las alianzas estratégicas con los actores pertinentes del contexto que permitan:
 - ✓ contar con contextos más adecuados para el desarrollo de las competencias y
 - ✓ valorar, desde la práctica los criterios y evidencias de desempeño; y
- los criterios y evidencias de desempeño, que además de apoyar en la clarificación de contenidos, nos señalan las estrategias y recursos de valoración

(autovaloración, covaloración y heterovaloración) que deberán emplearse en cada unidad de aprendizaje.

3) Elaboración de las Guías de Aprendizaje para el estudiante

Se elabora una guía de aprendizaje para el estudiante que acompaña a cada unidad de aprendizaje. Su finalidad es que el estudiante pueda controlar de mejor manera su proceso de aprendizaje conociendo las competencias a desarrollar, las actividades de aprendizaje que realizará y a forma como se valorarán sus competencias, y por otro lado orientar el trabajo independiente que realizará el estudiante.

Esta debe incluir datos como el nombre del módulo, el nombre de la unidad de aprendizaje, el tiempo en el que se desarrollará la unidad de aprendizaje y los prerrequisitos.

En la guía de aprendizaje se incluye un acápite referido a Introducción en la cual se resumen los contenidos a desarrollarse. Debe, al mismo tiempo, destinar un acápite a la presentación, misma que especifica el elemento de competencia que se trabajará y los criterios de desempeño.

Otro acápite dentro de la guía, es el referido a Conceptos básicos, mismo que, sin necesidad de ser ampulosos, aclara los conceptos de mayor dificultad. Se consigna otro acápite en el cual se especifican las actividades, los contenidos y los entornos de aprendizaje que serán necesarios para cada sesión.

Otro acápite de la guía es el referido a la valoración, mismo que establecerá fechas, entornos de valoración, evidencias esperadas y, principalmente, las actividades de valoración (autovaloración, covaloración y heterovaloración) junto a una distribución de los puntajes.

El último aspecto que contiene la guía es el de recursos bibliográficos y multimedia tanto obligatorios como sugeridos, herramientas, instrumentos que favorezcan el trabajo de los estudiantes, sobre los cuales los estudiantes podrán ampliar sus conocimientos.

4.- BIBLIOGRAFÍA

Billorou, N. (2006). Conferencias en Bolivia.

Chevalier, J. y Buckles, D. (2004) y Daniel, Instrucciones para SAS2 y el Gerente de Proceso, en Sistemas de Análisis Social2. <http://www.sas-pm.com/>.

Fariñas, G. (2006) Psicología, Educación y Sociedad. La Habana: Ed. Félix Varela. 2006.

Flores, J. F. (2006). Dirección Universitaria: Una experiencia en la Universidad Autónoma Tomás Frías de Potosí. Bolivia: Ed. Fautapo.

Machado, A. (1998). Caminante, no hay camino... Santa Fe de Bogotá: Planeta

Montoya, D. y otros (2003). El ABC de la FBC. Cartilla N° 1. Bogotá: SENA

Morín, E. (1996). Introducción a pensamiento complejo. Barcelona: Gedusa.

Morín, E. (1997). La necesidad de un pensamiento complejo. En S. Gonzáles (Ed.). Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos

Morín (2000a), Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Sagárnaga, R. (2006). La tasa de desempleo abierto en Bolivia. Semanario Pulso. Bolivia. 22/4/2006

Tobón, S. (2004). Formación Basada en Competencias. Bogotá – Colombia: Ecoe Ediciones.

Tobón, S. (2007), Conferencias en la Universidad de Chile.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Preámbulo.

Vargas, F. (1999b). Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral. Montevideo: Cinterfor/OIT.