

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y FINANCIERAS
CARRERA CONTADURIA PÚBLICA
UNIDAD DE POSTGRADO



**“DIPLOMADO ACTUALIZACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y
DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS”**

MONOGRAFÍA:

**ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR POR
COMPETENCIAS EN EDUCACION SUPERIOR**

POSTULANTE: LIC. MABY GEMA ARIAS FLORES

La Paz - Bolivia

2016

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN	2
3. OBJETIVOS.....	2
3.1 OBJETIVO GENERAL.....	3
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	3
4. MARCOTEÓRICO.....	3
4.1. DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS.....	3
4.1.1 BOGOYA.....	3
4.1.2 VASCO.....	4
4.1.3 MASSOT Y FEISTHAMMEL.....	4
4.1.4 TOBÓN.....	4
5. PREGUNTAS PRACTICAS PARA PROPUESTA.....	9
5.1 ¿CÓMO DESCRIBEN LAS COMPETENCIAS EN LOS PROCESOS DE FORMACION EN LA EDUCACION SUPERIOR.....	9
5.2. ¿POR QUÉ TENER EN CUENTA EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACION SUPERIOR?	10
6. CONCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DESDE DISTINTOS ENFOQUES.....	10
7. DISEÑO CURRICULAR.....	12
8. FASES DEL DISEÑO CURRICULAR DESDE EL ENFOQUE COMPLEJO.....	17
8.1. MACRO PROCES DIRECCIONAMIENTO.....	17

8.1.2. FASE 1: ESTABLECER EL PROCESO DE LIDERAZGO.....	18
8.1.3. FASE 2: REALIZAR LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA DEL PROCESO.....	18
8.1.4. FASE 3: CONSTRUIR Y/O AFIANZAR EL MODELO PEDAGOGICO.....	18
8.1.5. FASE 4: GESTIÓN DE LA CALIDAD DEL CURRÍCULUM Y MEJORAMIENTO CONTINUO.....	18
8.1.6. FASE 5: ELABORAR EL PROYECTO FORMATIVO DEL PROGRAMA.....	18
8.2. MACRO PROCESO: ORGANIZACIÓN CURRICULAR.....	19
8.2.2. FASE 6: CONSTRUIR EL PERFIL ACADÉMICO LABORAL DE EGRESO.....	19
8.2.3. FASE 7: ELABORAR LA RED CURRICULAR.....	19
8.2.4. FASE 8: FORMULAR POLÍTICAS GENERALES DE TRABAJO EN EQUIPO, FORMACION, EVALUACION Y ACREDITACION DE LAS COMPETENCIAS.....	19
8.3. MACRO PROCESO: PLANEAMIENTO DEL APRENDIZAJE.....	19
8.3.2. FASE 9: ELABORACIÓN DE MÓDULOS Y PROYECTOS FORMATIVOS.....	20
8.3.3. FASE 10: PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES CONCRETAS DE APRENDIZAJE Y EVALUACION, CON SUS RESPECTIVOS RECURSOS.....	20

9. OTROS TIPOS DE FORMACIÓN.....	20
9.1. LA FORMACIÓN POR MÓDULOS.....	20
9.2. LA FORMACION POR CICLOS PROPEDEÚTICOS.....	21
9.2.2. ¿EN QUE CONCISTE LA FORMACION POR CICLOS PROPEDEUTICOS?.....	21
10. DISEÑO CURRICULAR DESDE EL MARCO LEGAL LATINOAMERICANO.....	23
10.1. FORMACION DOCENTE, DESEMPEÑO Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.....	27
10.2. COMPETENCIAS.....	31
10.3. COMPETENCIAS CIUDADANAS.....	31
10.3.2. POLITICAS SOCIALES.....	32
11. ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS REFORMAS.....	33
11.1. EL CONSTRUCTIVISMO.....	38
12. MARCO PROPOSITIVO.....	39
13. CONCLUSIONES.....	40

TÍTULO:

“ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN EDUCACION SUPERIOR”

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo presenta un análisis de las diversas experiencias de aplicación del enfoque en los países de Colombia, México y Chile. Sin embargo, es preciso anotar que aunque se han tenido avances significativos en la reflexión, la investigación, el debate y la aplicación de las competencias, se requiere seguir avanzando en la implementación de este enfoque en diversos países latinoamericanos en los cuales todavía dicha aplicación es baja, como el caso de nuestro país, Bolivia, etc.

Además, se requiere seguir mejorando la metodología para el estudio del contexto y la gestión de la evaluación de las competencias. Con el presente documento de análisis se pretende contribuir a comprender los referentes más importantes del enfoque de las competencias en la educación actual. Con el fin de orientar el proceso de diseño curricular en esta área, así como buscar la implementación de proyectos de transformación curricular en las universidades en el marco de la formación por ciclos propedéuticos.

Las competencias se vienen abordando en la educación inicial y superior en el mundo organizacional y evolutivo desde diferentes enfoques, como por ejemplo el conductismo, el funcionalismo, el constructivismo y el sistémico-complejo que van generando todo tipo de matices para el desarrollo de la educación actual en el mundo.

Es este último enfoque al cual se le da prioridad en el presente documento analizará, ya que representa una Competencias y ciclos propedéuticos alternativos respecto a los demás enfoques, por cuanto el enfoque sistémico complejo le da una gran prioridad a la formación de personas integrales con compromiso ético, que busquen su autorrealización, que aporten al tejido social y que, además, sean profesionales idóneos y emprendedores.

2. JUSTIFICACION

En el contexto profesional se requiere de profesionales que creen e innoven, pero tienden a tener falencias en investigación por lo cual el mejoramiento del profesional y la innovación de procesos tienden a hacerse de forma muy operativa, con escasa interpretación y argumentación de parte del mismo, sin metodologías sólidas que generen impacto y relevancia en el contexto.

Con frecuencia encontramos que hay profesionales que generan conocimiento en su quehacer profesional pero no lo sistematizan ni lo socializan para generar más avance, y con ello no hay como tal gestión del conocimiento. Hay poca documentación de las experiencias que permita socializar los aprendizajes alcanzados y compartidos.

Asimismo por lo cual en el contexto se requiere de profesionales con dominio de herramientas investigativas, que tengan responsabilidad social, auto superación, perseverancia y sentido de reto, competencia sana, evolución y superación con el fin de que aporten a la solución de los grandes problemas sociales, culturales, empresariales, ambientales y tecnológicos, entre otros muchos más.

3. OBJETIVOS

Debido a que la formación y educación superior basada en competencias es una perspectiva todavía muy nueva en diversos países, por tanto a continuación se

describelos objetivos que son de importancia a considerar en este enfoque dentro de la educación actual.

3.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar la aplicación del diseño curricular por competencias implementado en la educación superior en los países latinoamericanos de Colombia, México y Chile.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estudiar la necesidad de planificar, ejecutar proyectos de investigación para resolver problemas relevantes del contexto.
- En el marco del compromiso ético, evaluar los retos del contexto, el trabajo en equipo y en red para el mejoramiento educativo superior.
- Evaluar el mejoramiento y fortalecer una determinada metodología de realización de proyectos.

4. MARCOTEÓRICO

Para el presente trabajo utilizaremos las siguientes definiciones:

4.1 DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS

Se han establecido múltiples definiciones de las competencias, entre ellas:

4.1.1. Bogoya (2000)

Define a las competencias como: "una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata de un concepto asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes .

4.1.2. Vasco (2003)

Asevera que las competencias son como: "una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas y evolutivas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase que no llegaban a alcanzar relevancia alguna o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron" .

4.1.3. Massot y Feisthammel (2003)

Estos afirman que resaltan en las competencias elementos tales como *estructuras de conducta, actuación en entornos reales y actuación en un marco profesional global*. Desde la línea de investigación en complejidad y competencias, retomamos varios de los elementos planteados en estas definiciones, como actuación, idoneidad, flexibilidad y desempeño global,

4.1.4. Tobón (2008)

Sostiene que las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento.

Esta se encuentra dentro de una perspectiva de procesamiento meta cognitivo, mejoramiento continuo profundo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, cultural, la construcción y afianzamiento del tejido social, la

búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas del planeta.

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el tipo de persona a formar, el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica, la concepción epistemológica y el tipo de estrategias didácticas a implementar.

Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano, como por ejemplo a continuación citaremos los siguientes aspectos:

- 1) Integración de saberes en el desempeño, como el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir;
- 2) La construcción de los programas de formación acorde con la filosofía institucional y los requerimientos disciplinares, investigativos, laborales, profesionales, sociales y ambientales
- 3) La orientación de la educación por medio de criterios de calidad en todos sus procesos
- 4) El énfasis en la meta cognición en la didáctica y la evaluación de las competencias.
- 5) El empleo de estrategias e instrumentos de evaluación de las competencias mediante la articulación de lo cualitativo con lo cuantitativo.

En este sentido, como bien se expone en Tobón (2005), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos. Es por ello que antes de implementar el

enfoque de competencias en una determinada institución educativa, debe haber una construcción participativa del modelo pedagógico dentro del marco del proyecto educativo institucional.

Para ello es necesario considerar la filosofía institucional respecto a qué persona formar, como también las diversas contribuciones de la pedagogía, los referentes legales y la cultura. Esto se constituye en la base para llevar a cabo el diseño curricular por competencias, y orientar tanto los procesos didácticos como de evaluación.

Tomando en cuenta La definición hecha por Tobon (2008) muestra seis aspectos esenciales en el concepto de competencias desde el enfoque complejo: **procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, meta cognición y ética**. Esto significa que en cada competencia se hace un análisis de cada uno de estos seis aspectos centrales utilizados de base para orientar el aprendizaje y la evaluación, lo cual tiene implicaciones en la didáctica, así como en las estrategias e instrumentos de evaluación.

ELEMENTO	DEFINICIÓN	IMPLICACION EN EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS
Procesos	Son acciones articuladas que parten de información de entrada para alcanzar unos determinados resultados, en un ámbito organizacional y/o ecológico, mediante diversos recursos, con un inicio y un final	-Las competencias son procesos porque no son estáticas, sino dinámicas. -En toda competencia hay información de entrada (información del contexto, conocimiento de lo que se va a hacer, disposición a la actuación, motivación), procesamiento (análisis, comprensión, argumentación, proposición y actuación en el

	identificables	contexto) y unos determinados resultados (realización de una actividad, elaboración de un producto, resolución de un problema, etc.)
Complejos	Lo complejo es entrelazado de saberes en el marco de la multidimensional y la evolución (orden-desorden-reorganización).	-Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación y aplicación en tejido de diversos saberes y dimensiones humanas. -En toda competencia son fundamentales las habilidades de pensamiento complejo como, la flexibilidad, la Holo gramática, la dialógica y la metacognición. -La actuación idónea implica a veces el afrontamiento de la incertidumbre
Desempeños	Se refiere a la actuación en la realidad, mediante la realización de actividades y/o el análisis y resolución de problemas.	Las competencias son desempeños porque implican siempre una actuación en actividades y/o problemas plenamente identificables, con base en el proceso meta cognitivo. Si en las competencias no hay aplicación, no se puede hablar de competencias, sino que es más pertinente emplear otros conceptos tales como capacidades, habilidades, saberes, etc. -En toda competencia

		debe haber un procesamiento meta cognitivo con el fin de buscar la calidad en lo que se hace, corregir errores y mejorar continuamente (Tobón, 2005, 2008).
Idoneidad	<i>Es actuar con base en criterios de calidad establecidos.</i>	En toda competencia se busca la actuación idónea, y si la idoneidad no está presente entonces no puede plantarse que haya una competencia. Desde el enfoque complejo se aborda la idoneidad con base en criterios acordados y validados, sin afectar la flexibilidad, la creatividad ni la innovación.
Contextos	Son los entornos, ambientes, macro situaciones y ámbitos en los cuales se desenvuelve el ser humano, como por ejemplo el contexto familiar, el contexto social, el contexto laboral-profesional, el contexto investigativo, etc.	Las competencias se ponen en actuación en uno o varios contextos, y ello implica que las personas deben aprender a abordar las características particulares de cada contexto, con sus significaciones y variaciones.

Ética	Es vivir con base en valores humanos, asumiendo la responsabilidad por los actos, y buscando el bien en lo personal, lo social, el ambiente y la misma humanidad	En toda competencia debe haber un compromiso ético, y más que ético, un compromiso poético, buscando que la persona, en toda actuación, sea responsable consigo misma, la sociedad, el ambiente ecológico y la misma especie humana, tomando como base los valores universales de la justicia, la solidaridad, la protección del ambiente, la paz, la tolerancia, el respeto a la diferencia, etc.

5. PREGUNTAS PRÁCTICAS PARA LA PROPUESTA

5.1. ¿CÓMO SE DESCRIBEN LAS COMPETENCIAS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

El modelo más reciente de identificación, normalización y descripción de competencias es el Sistémico Complejo (Tobón, 2008). Este modelo se basa en identificar y normalizar las competencias con base en tres componentes: problemas, competencias y criterios.

El modelo ha surgido con el fin de hacer más ágil y rápido el proceso de describir las competencias y establecerlas como el centro de un perfil académico profesional de egreso, sin dejar de lado la pertinencia y la integralidad del desempeño humano ante los problemas. Muchas universidades vienen adoptando este enfoque después de

pasar por los otros modelos, con el fin de hacer más viable la formación y evaluación de competencias desde los maestros y maestras.

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

Debido a que la formación de la educación superior basada en competencias es una perspectiva todavía muy nueva en diversos países, y que hay académicos que discuten sobre su relevancia dentro de la educación, por el cual hay que tomar en cuenta que es importante porque genera, aumenta y mejora la gestión de calidad y movilidad dentro de una Política educativa.

6. CONCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DESDE DISTINTOS ENFOQUES

ENFOQUE	DEFINICIÓN	EPISTEMOLOGÍA	METODOLOGÍA CURRICULAR
1. Enfoque conductual	<i>Enfatiza en asumir las competencias como: comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.</i>	<i>Empírico-analítica Neo-positivista</i>	<i>-Entrevistas - Observación y registro de conducta -Análisis de casos</i>
2. Enfoque Funcionalista	<i>Enfatiza en asumir las competencias como: conjuntos de atributos que deben tener las personas para</i>	<i>Funcionalismo</i>	<i>Método del análisis funcional</i>

	cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas.		
3. Enfoque Constructivista	<i>Enfatiza en asumir las competencias como:</i> habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.	Constructivismo	ETED (Empleo Tipo Estudiado en su Dinámica)
4. Enfoque complejo	<i>Enfatiza en asumir las competencias como:</i> procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y	<i>Pensamiento complejo</i>	-Análisis de procesos - <i>Investigación acción pedagógica</i>

	económico sostenible y en equilibrio con el ambiente.		
--	--	--	--

7. DISEÑO CURRICULAR

Como ya se ha anotado antes, hay diversos enfoques para diseñar el currículum por competencias. En la práctica hay que decir, sin embargo, que no existen enfoques puros, que los límites son difusos e infinitos y que muchas veces en los procesos de diseño curricular se tienen en cuenta muchas contribuciones de varios enfoques para dar como resultado un nuevo enfoque.

Desde el enfoque complejo, el diseño curricular consiste en construir de forma participativa y con liderazgo el currículum como un *macro proyecto formativo auto organizativo* que busca formar seres humanos integrales con un claro *proyecto ético de vida y espíritu emprendedor global*. Lo cual se debe reflejar en poseer las competencias necesarias y pertinentes para la realización personal, desarrollo, superación, el afianzamiento del tejido social-cultural y el desempeño profesional-empresarial considerando el desarrollo sostenible y el cuidado del ambiente ecológico dentro de nuestro contexto (Tobón, 2007).

El objetivo final del diseño curricular por competencias desde el enfoque complejo es generar en una institución educativa un claro liderazgo y trabajo en equipo que gestione con calidad el aprendizaje e innovación evolutiva, con base en un proyecto educativo institucional compartido por toda la comunidad educativa, con estrategias de impacto que promuevan la formación integral y sostenible de los estudiantes o profesionales.

Y dentro de ésta generar el desarrollo y fortalecimiento, afianzamiento evolutivo del proyecto ético de vida, el compromiso con los retos de la humanidad, la vocación investigadora y la idoneidad profesional y ética mediante competencias genéricas y específicas que ayudan al mejoramiento y desarrollo del contexto en que se encuentra el profesional.

De acuerdo con los nuevos planteamientos que inspiran los escenarios y las Metodologías de la enseñanza universitaria estos deben experimentar una profunda renovación. Frente a los posicionamientos didácticos clásicos centrados en el aula y en la actividad del profesor, hoy se propugna una enseñanza centrada en el aula y en la actividad autónoma del alumno, lo que conlleva que tanto la planificación como la realización de los procesos de enseñanza aprendizaje se lleven a cabo asumiendo éste punto de vista.

De ahí que el denominado “cambio de paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje” se establezca como uno de los objetivos prioritarios a tener en cuenta en el diseño de los nuevos planes de estudio por competencias. ¿Cómo se definen las competencias? Según el Glosario Regional de América Latina sobre la Educación Superior, la competencia es la “capacidad de poner en práctica de forma integrada en contextos diferentes, los conocimientos, habilidades y características de la personalidad adquiridas y/o desarrolladas. Incluye saber teórico (saber-saber) habilidades prácticas aplicativas (saber-hacer) actitudes (compromisos personales, saber ser y saber convivir)”:

Laboralmente se interpretan como aquellas características de una persona que están relacionadas con una situación exitosa en el puesto de trabajo. Las competencias pueden consistir en motivos, rasgos de carácter, actitudes, conocimientos, habilidades, comportamientos. No son algo que se asimila de una vez para siempre, más bien son procesos que incrementan sus potencialidades a partir de sus secuenciales avances.

La apreciación horizontal que generalmente se hace de las competencias, exige la Complementación de un abordaje vermicular. Capella J.7 señala que la mejor imagen en este sentido, la proporciona la figura en la cual las competencias se asocian con un "iceberg" que, a través de su parte visible, muestra los conocimientos y las capacidades, mientras que en la parte subacuática se encuentra todo lo relacionado con los valores y actitudes.

En esta parte invisible están los aspectos conductuales y emocionales que nos remiten a los conceptos de modelaje y de inteligencia emocional. Esta imagen ofrece una visión comprensiva acerca del sentido unitario y orgánico de las competencias y permite visualizar el peso esencial que en el ámbito de las competencias, tienen los aspectos no visibles, como los asociados con los principios, creencias, hábitos y conductas.

A nivel universitario en la experiencia latina, las bases del diseño curricular surgen de varios matices de Reformas Educativas; los Proyectos MECESUP; las nuevas tendencias educativas y curriculares; del Plan Estratégico de la Universidad y del Proyecto Educativo Institucional. En relación a los propósitos, estos deben orientarse a:

- Responder a las demandas y necesidades de formación docente dentro de las políticas educativas del estado chileno.
- Favorecer la identidad de los procesos académicos que se desarrollan en la Universidad y garantizar una formación general integral y una formación especializada, con los aportes de los diferentes campos del conocimiento.

- Contribuir a la formación del capital humano avanzado, al enriquecimiento del acervo cultural, regional y nacional.
- Organizar los saberes en función de su estructura, de una relación interdisciplinaria, con la problemática que enfrenta el ser humano en su interacción con el medio natural y cultural. Promover el desarrollo de habilidades y actitudes para el ejercicio ético, racional, reflexivo, crítico, creativo de la docencia en el marco de las políticas nacionales de formación profesional.
- Estimular los procesos que impulsen la cooperación, el trabajo en grupo, la responsabilidad y que propicien la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos para participar en la solución de problemas colectivos.
- Propiciar en el estudiante su desarrollo social, intelectual, afectivo, orientándolo hacia la búsqueda de su bienestar y mejoramiento cualitativo y de la comunidad en que se inserta.

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

- ¿Hacia quién va dirigido?
- ¿Qué deben aprender los estudiantes?
- ¿Cómo adquieren los conocimientos?
- ¿Cómo desarrollan las habilidades y actitudes?

- ¿Cómo incorporan sus cualidades personales para el logro de las competencias?
- ¿Cuándo se certifica que el estudiante ha logrado el dominio de esas competencias?

El proceso va desde la definición de unas competencias en una titulación hasta el diseño de unos procedimientos de evaluación para verificar si el estudiante ha conseguido dichas competencias. De Miguel propone el siguiente modelo, que centra la atención en la planificación de competencias a adquirir por el alumno. Formación basada en competencias busca apoyar el desarrollo de capacidad espera su posterior despliegue en el proceso de inserción laboral, y en el perfeccionamiento continuo.

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

Cada vez son más los países que en sus reformas educativas abordan el enfoque de una educación media centrada en la generación de competencias de amplio espectro y por tanto, de baja obsolescencia y mayor aplicabilidad en la vida laboral. La educación tecnológica está generando una conexión entre educación y capacitación. Estos conceptos, ante las nuevas realidades de la organización en el mundo del trabajo, plantean diferencias cada vez más difusas.

La formación teórica de base científica, es requerida en mayor proporción por las nuevas tecnologías y procesos educativos que han incorporado masivamente instrumentos y equipos cuyo manejo sobrepasa la manipulación y exige la programación, la calibración, el análisis de parámetros y el pensamiento abstracto.

8. FASES DEL DISEÑO CURRICULAR DESDE EL ENFOQUE COMPLEJO

El Grupo Cife (www.cife.ws) ha construido y validado una metodología sistémico – compleja para elaborar el currículum por competencias mediante diez fases interrelacionadas, organizadas en tres macro procesos: Direccionamiento de la Formación, Organización Curricular y Planeamiento del Aprendizaje (Tobón, 2008).

Puede observarse que diseño del currículum desde el enfoque complejo tiene como esencia el liderazgo, el trabajo en equipo, el acuerdo de los procesos y el pensamiento sistémico.

Acorde con lo expuesto en Tobón (2008), el diseño curricular desde el enfoque complejo en diversas instituciones de educación básica, media y superior pretende formar personas integrales con un claro proyecto ético de vida, espíritu creativo, investigador y de emprendimiento, y, además, con competencias para desempeñarse con idoneidad en los diversos campos del quehacer profesional. Por ello se insiste en que el currículum responda no sólo a los retos presentes sino también a los retos futuros.

8.1. MACRO PROCESO: DIRECCIONAMIENTO

Esta etapa generalmente se caracteriza por direccionar el proceso de diseño curricular en torno a determinadas y específicos aspectos; las metas programadas en diseño curricular, recursos adquiridos y sustentables, talento humano.

8.1.2. FASE 1: ESTABLECER EL PROCESO DE LIDERAZGO

Esta es la primera fase del diseño curricular por competencias y se da comienzo con la definición de quién o quiénes van a liderar todo el proceso, quienes serán los que

estén a cargo de la toma de decisiones, así como la manera de llevar a cabo el trabajo en equipo, la dirección y la visión del proceso.

8.1.3. FASE 2: REALIZAR LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA DEL PROCESO

Consiste en planear el proyecto en todo su esplendor dentro del contexto establecido, utilizando el cómo reformar e innovar, restaurar, mejorar, desarrollar nuevas perspectivas para la futura formación de los estudiantes, de tal forma que tenga continuidad, relevancia, y finalización.

8.1.4. FASE 3: CONSTRUIR Y/O AFIANZAR EL MODELO PEDAGÓGICO

En esta fase se elabora el modelo pedagógico de la institución, con el fin de diseñar los currículos de los diversos programas para el sistema educativo. Si el modelo ya está elaborado se realiza una revisión exhaustiva para mejorarlo, complementarlo, y/o comprenderlo.

8.1.5. FASE 4: GESTIÓN DE LA CALIDAD DEL CURRÍCULUM Y MEJORAMIENTO CONTINUO

En esta fase se realiza el planeamiento del modelo general de gestión de calidad del currículo, con la periodicidad de las revisiones, dentro de estos el equipo gestor de dicha calidad y los criterios son convocados para evaluar la calidad de dicha curricular.

8.1.6. FASE 5: ELABORAR EL PROYECTO FORMATIVO DEL PROGRAMA

A partir del modelo pedagógico, se construye el proyecto formativo del programa que se va a innovar por competencias. En éste van aspectos tales como: definición de la profesión, antecedentes, aspectos legales, referentes del código de ética, organización profesional, competencias nucleares de la de la profesión, etc.

8.2. MACRO PROCESO: ORGANIZACIÓN CURRICULAR

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

8.2.2. FASE 6: CONSTRUIR EL PERFIL ACADÉMICO LABORAL DE EGRESO

Construir el perfil académico laboral de egreso del programa, con competencias genéricas y específicas.

8.2.3. FASE 7: ELABORAR LA RED CURRICULAR

Es la elaboración de lo que tradicionalmente se ha conocido como plan de estudios o malla curricular, y consiste en determinar mediante qué módulos y proyectos formativos se va a formar las competencias descritas en el perfil, así como los periodos académicos, los créditos y los requisitos de titulación.

8.2.4. FASE 8: FORMULAR POLÍTICAS GENERALES DE TRABAJO EN EQUIPO, FORMACIÓN, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Se establecen políticas generales para orientar la formación de los estudiantes, así como la evaluación, de tal manera que orienten a los administrativos, docentes y estudiantes.

8.3. MACRO PROCESO: PLANEAMIENTO DEL APRENDIZAJE

Es el establecimiento de actividades concretas de formación y evaluación para asegurar la formación de las competencias en los estudiantes.

8.3.2. FASE 9: ELABORACIÓN DE MÓDULOS Y PROYECTOS FORMATIVOS

Se planean con detalle los módulos y proyectos formativos que se indican en la Red Curricular que se ha escogido anteriormente, con base en una determinada metodología que ayudara a su elaboración. .

8.3.3. FASE 10: PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES CONCRETAS DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN, CON SUS RESPECTIVOS RECURSOS

Es la planeación concreta de las sesiones de aprendizaje en cada módulo y/o proyecto formativo con los correspondientes instrumentos de evaluación y horas de acompañamiento docente directo y horas de aprendizaje autónomo.

9. OTROS TIPOS DE FORMACIÓN

Debiendo tomar en cuenta que además existen otros tipos de formación aplicables a la educación superior como:

9.1. LA FORMACIÓN POR MÓDULOS

Los módulos son planes generales e integrativos de aprendizaje y evaluación, que buscan que los estudiantes desarrollen y/o afiancen una o varias competencias establecidas en el perfil académico profesional de egreso de un determinado programa, con base en el análisis, la comprensión y la resolución de un macro problema pertinente, con un determinado número de créditos, recursos y asignación de talento humano docente.

En el enfoque complejo, un módulo no es solo para mediar el aprendizaje de los estudiantes, sino que también establece pautas de acción y mejoramiento para los

docentes que imparten el módulo. En la metodología compleja de diseño de módulos, estos se caracterizan en primer lugar por la integración teoría – práctica, debido a que todo módulo debe articular actividades tanto de apropiación teórica como de aplicación en torno a problemas, para poder facilitar el desarrollo de competencias.

Esto significa que, a diferencia del currículum tradicional, ya no existen módulos ni teóricos ni prácticos, sino que todos los módulos son teórico-prácticos, en todas las áreas, inclusive en filosofía, sociología, etc. En segundo lugar, los módulos desde el enfoque complejo se caracterizan porque se basan en el contexto profesional, científico, social y/o disciplinar, y a partir de allí se determinan problemas significativos que orientan la formación de los estudiantes.

Un módulo puede implementarse con los estudiantes mediante múltiples estrategias didácticas. Sin embargo, las estrategias más privilegiadas en este Formación Basada en Competencias Grupo Cife, 2008 24

9.2. LA FORMACION POR CICLOS PROPEDÉUTICOS

El diseño curricular por ciclos propedéuticos es una nueva alternativa en el diseño curricular por competencias que se ha innovado en Colombia en el ámbito de la educación superior de pregrado (véase MEN, 2007; Tobón, 2008), pero que también puede aplicarse a otros niveles educativos como la educación básica y media, la educación para el trabajo y el desarrollo humano y la formación de postgrado, tal como lo propone Tobón (2008).

9.2.2. ¿EN QUÉ CONSISTE LA FORMACIÓN POR CICLOS PROPEDÉUTICOS?

Esta formación consiste en brindarles a los estudiantes la posibilidad de realizar un programa determinado (por ejemplo, un pregrado de 4-5 años o un postgrado) mediante fases (ciclos), cada una de las cuales es acreditada para facilitar la

inserción laboral-profesional; y, a la vez, cada fase desarrolla determinadas competencias para continuar la formación en una fase posterior y más avanzada (componente propedéutico).

Los ciclos propedéuticos deben tener una identidad bien definida, y, a la vez, tener uno o varios factores de articulación. Los ciclos son entonces fases que son acreditadas o certificadas para la vinculación profesional mediante el desarrollo y afianzamiento de competencias dentro del marco de un determinado perfil académico profesional de egreso.

Por su parte, el componente propedéutico consiste en la formación de competencias en cada ciclo necesarias para continuar los estudios en los ciclos siguientes. Si hace esto último, no podrá tener la titulación de técnico profesional, pero podrá continuar la formación en el ciclo de tecnología y luego en el ciclo de profesional universitario terminal de pregrado.

Por ejemplo, un programa de administración de empresas (duración entre 4 años y medio y 5 años) puede estructurarse en tres ciclos propedéuticos: 1) ciclo propedéutico de técnico profesional (o bachillerato) en operación de *Pymes*; 2) ciclo propedéutico de tecnología (o técnico superior) en gestión y emprendimiento de *Pymes*; y 3) ciclo profesional terminal de pregrado en administración de empresas.

Al final de cada uno de los tres ciclos propedéuticos, los estudiantes pueden alcanzar el título profesional correspondiente, el cual les va a posibilitar su ingreso al campo laboral. Para poder continuar con el ciclo siguiente, los estudiantes deben cursar una formación complementaria que es un requisito esencial para poder estudiar dicho ciclo (esta es la parte propedéutica).

Si un estudiante no quiere la formación por ciclos propedéuticos, entonces sólo estudiaría los créditos que son específicos del ciclo correspondiente y así obtendría

la titulación referida a dicho ciclo. Si más adelante el mismo estudiante quiere cursar un ciclo superior, debe entonces estudiar el componente propedéutico del ciclo anterior que le hace falta.

10. DISEÑO CURRICULAR DESDE EL MARCO LEGAL LATINOAMERICANO

En el sistema educativo se expresa las virtudes de la sociedad latinoamericana, y también sus grandes defectos, que de buena manera a través del tiempo intenta superar al tipo-hombre-ciudadano que se pretende formar: *"La aspiración, superación, como ciudadanos y educadores, es formar hombres y mujeres capaces de enfrentar viejos y nuevos problemas que se van desarrollando en el transcurso de la vida"*.

Por eso en este documento se asume que el propósito fundamental y principal de un nuevo diseño curricular en el sistema educativo es propiciar el desarrollo pleno de nuestros hombres y mujeres en sus formas de sentir, pensar y actuar, para que todos puedan contribuir a lo que como ciudadanos demandamos y a lo que la sociedad reclama.

Esta aspiración educativa de la sociedad latinoamericana, expresada en la Constitución y las leyes, se concretan de manera estelar a partir de la intervención del currículo prescrito en la educación, y a través de la práctica docente y educando dentro el aula.

El currículo se concibe como una estrategia educativa general para la formación de sujetos sociales, democráticos, transformadores y precursores de su realidad. Expresa, en ese sentido, un compromiso nacional de trabajo en determinadas direcciones que se complementan o se corrigen en función de la heterogeneidad cultural del contexto de realización.

Como resultado de las exigencias y los cambios sufridos por la sociedad latinoamericana en las últimas décadas, se ha demandado de una adecuación curricular en el sistema educativo. Conforme a eso se han realizado numerosas reformas (algunas reformas de importancia fueron introducidas al curso de los años en los diferentes niveles del sistema educativo).

Dentro de estos intentos por reformar la enseñanza cabe mencionar las Reformas del Nivel Primario y las Reformas del Nivel Secundario con el objetivo de adecuar el currículo a las demandas y desafíos de los cambios que se producen en la sociedad latinoamericana.

Uno de los mayores esfuerzos de transformación curricular en la sociedad dominicana, en las últimas dos décadas, se realiza a partir del Plan Decenal de 19923, teniendo como uno de sus grandes aportes la elaboración de la Ley General de Educación 66-97, y la puesta en vigencia de un nuevo currículo. Dicho plan creó grandes expectativas y propósitos a concretar, como señala el informe de la OCDE.

En relación a la educación la sociedad se siente preocupada. Ella no le ofrece alternativas para la apropiada construcción social de la nueva generación. A pesar de los esfuerzos realizados por la sociedad dominicana en reformas curriculares, los cuestionamientos que han hecho estudios nacionales e internacionales ponen de manifiesto que hay serios problemas en la aplicación del currículo por parte de los docentes.

Tal como señala el Informe sobre las políticas nacionales de Educación: República Dominicana realizado por la OCDE en el año 2008, en el que señala que *“Los esfuerzos de reforma debieron haber mejorado el aprendizaje estudiantil. No obstante, la realidad del conocimiento, destrezas y competencias de los egresados no reflejaban las expectativas del nuevo currículo.*

Se abordan los problemas que generan estos contrastes, incluidos la condición de los centros educativos, las condiciones laborales de los docentes, el poco tiempo dedicado a la enseñanza y el uso limitado de nuevos enfoques pedagógicos. El equipo de evaluación expone luego sus recomendaciones para el desarrollo y la mejora.

También hay un alto cuestionamiento a los resultados de las pruebas nacionales y el entredicho del currículo ejecutado, determinándose que el desempeño promedio nacional no es superior al puntaje de corte en ninguno de los niveles y en ninguna de las materias. Los resultados son bajos, pero suscitan el interrogante de si las pruebas e incluso el currículo son adecuados a las expectativas que razonablemente se puede tener de los estudiantes, dadas las condiciones en las escuelas.

Por último, los resultados del estudio efectuado por el Consorcio de Evaluación e Investigación Educativa (CEIE) señalan la siguiente conclusión *"la gran mayoría de los estudiantes en las escuelas públicas no aprenden los fundamentos necesarios para el avance académico. De hecho.* Los resultados de los estudios nacionales e internacionales desafían la capacidad investigativa del sistema educativo superior.

Esta preocupación implica saber si el problema es de diseño, de organización de los contenidos o de aplicación de parte de los docentes. Para el IDECE como institución oficial que tiene la misión de propiciar la investigación educativa en el sistema educativo, le es una tarea obligada el ir aportando resultados tendentes a mejorar el diseño, organización y aplicación del currículo en beneficio de la calidad educativa.

En este sentido se pueden plantear tres líneas de investigación conforme a sus tres niveles de intervención: Niveles de coherencia en el diseño del currículo educativo y sus fundamentos. El diseño curricular educativo adecuadamente

fundamentado: socio-antropológica, psicológica, pedagógica y epistemológica. Relación de los factores socio-antropológicos del hombre y la prescripción curricular. Nivel de correspondencia del diseño curricular con los principios psicopedagógicos.

El currículo educativo debidamente fundamentado conforme a los procesos de aprendizaje de los alumnos. Nivel de respuesta del currículo a las necesidades y desafíos de la sociedad latina. Los objetivos y contenidos curriculares claramente definidos y secuenciados según niveles, ciclos y modalidades. Elaboración del Proyecto Curricular de Centro (PCC) conforme al proyecto educativo de centro. Nivel de conocimiento del docente dominicano del currículo oficialmente prescrito.

Coherencia interna del documento de la propuesta curricular dominicano. Adecuada organización de los contenidos curriculares según niveles, ciclos y modalidades. Organización de los contenidos curriculares conforme a las etapas y procesos de aprendizaje de los alumnos dominicanos. Nivel de organización de los contenidos curriculares según nivel, ciclos y modalidades.

La organización de los contenidos curriculares favorecen (los aprendizajes) el desarrollo de las capacidades de los alumnos para dar respuesta a los problemas que plantea la vida en sociedad. Con los contenidos prescritos en el currículo se logra formar el tipo de ciudadano deseado y requerido por la sociedad dominicana actual.

Los contenidos curriculares se acompañan con determinados enfoques curriculares. Con las estrategias curriculares señaladas se desarrollan los contenidos propuestos. Nivel de respuesta de los contenidos curriculares para formar en habilidades para la vida. Niveles de programación de los contenidos disciplinares por grado. Estrategias de concreción curricular: indicadores de logros y convergencia de medios.

La aplicación curricular cuestiona la formación del docente en su desempeño en el aula y al apoyo del sistema en su desarrollo profesional. Disponible en cada centro escolar el proyecto educativo de centro en el que se contemple el proyecto curricular de centro. Programación, planificación de las unidades didácticas: organización de los contenidos, del espacio, distribución del tiempo y las actividades.

Correspondencia de la programación y planificación del docente con el currículo prescrito. Enfoque curricular con el que laboran (¿qué hacen?) los docentes dominicanos en las aulas. Formación del docente y programación y planificación de las unidades didácticas.

10.1. FORMACIÓN DOCENTE, DESEMPEÑO Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Formación docente y desarrollo curricular. Noción de procesos de aprendizajes con el que trabajan los docentes dominicanos. Nivel de conocimiento del docente de los factores individuales del aprendizaje, y de sus factores asociados. Organización del centro escolar para favorecer los aprendizajes.

Evaluación de los aprendizajes: diseño curricular, organización de los contenidos curriculares, gestión de los aprendizajes en el aula. Contextualizar el centro y potenciar sus posibilidades. Tratamiento en los centros escolares de la diversidad para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Organización social en los centros y en el aula. Estrategias de formación continúa en correspondencia con la prescripción curricular.

Nivel de correspondencia entre el currículo prescrito, la formación docente y el currículo aprendido. Nivel de desempeño de los docentes en la aplicación de los indicadores de logros y la convergencia de medios. Conceptualización del docente

sobre cuál es su papel como agente social vinculado con lo que hace en el aula (Filosofía educativa dominicana y desempeño docente).

Las normas latinoamericanas que definieron, sirvieron como base, regularon y dieron pautas de apoyo y conocimiento a Leopoldo Zapata A. para realizar el diseño del currículo educativo en los diferentes establecimientos educativos de su país (Colombia) son las que a continuación mencionaremos:

Ley General de Educación Ley 115 de 1994: ART. 76. Concepto de currículo: es un conjunto de criterios, planes elaborados por Leopoldo Zapata A. estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral-social y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluida los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el PEI.

Ley General de Educación Ley 115 de 1994: ART. 79. Plan de estudios: es un completo esquema bien estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales sin excepción y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas o materias, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos para el estudiante.

Ley General de Educación Ley 115 de 1994: ART. 23. Es asignada a las Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos finales de la educación básica donde se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, ciencia y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Ley General de Educación Artículo 23: esta indica los grupos de áreas, asignaturas obligatorias fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% (ochenta por ciento) del plan de estudios, en las que se tomaran en cuenta los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democrática.

Ley General de Educación Artículo 23 3. Dedicada a la Educación artística, la Educación ética y en valores humanos, la Educación física, recreación y deportes, la Educación religiosa, educación en Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, enseñanza de Matemáticas, y la educación de Tecnología e informática.

Ley General de Educación Ley 115 de 1994 estipula en su contenido el estudio, Ley General de Educación Ley 115 de 1994 artículo 13. Destinada a la Enseñanza obligatoria. Donde se hace inclinación que todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con lo establecido en los siguientes puntos:

"Comprensión y práctica de la Constitución y la instrucción cívica además del aprovechamiento del tiempo libre, y el fomento de la cultura, asimismo la protección del ambiente, la ecología y los recursos naturales también la educación para la justicia, la paz, formación en valores humanos y educación sexual".

Ley General de Educación Ley 115 de 1994 Fines de la educación: (artículo. 5) fomentar el pleno desarrollo de la personalidad (formación integral, psicosocial). , formación en el respeto a la vida y los derechos humanos, formación para facilitar la participación en las decisiones sociales, formación en el respeto a la autoridad. Adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos además del estudio y comprensión crítica de la cultura y la diversidad étnica.

Ley General de Educación Ley 115 de 1994 Fines de la educación: (artículo. 5) 7. Acceso al conocimiento y la ciencia. 8. Creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional. 9. Desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica. 10. Conciencia para la conservación y protección del medio ambiente. 11. Formación en la práctica del trabajo. 12. Formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene.

Ley General de Educación Ley 115 de 1994 establece cuales son los objetivos comunes de todos los niveles educativos para el desarrollo de los educandos (artículo. 13) Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el

desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a realizar las siguientes acciones:

Ley General de Educación Artículo 13 a. Formar la personalidad (autonomía – deberes y derechos). b. Proporcionar sólida formación ética y moral (derechos humanos, conciencia de paz). c. Fomentar en la institución educativa prácticas democráticas para el aprendizaje (responsabilidad). d. Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la mejor de la autoestima.

Ley general de Educación Artículo 13 e. Crear y fomentar, desarrollar una conciencia de solidaridad internacional. f. Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional. g. Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo del educando. h. Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos propios y ajenos.

Decreto 1860 de 1994 Artículo 33 Criterios para la elaboración del Currículo: es el producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes al Plan de Estudios en las que se orienta al quehacer académico; debe ser flexible y permitir su innovación y desarrollo; adaptable y aplicable a las características propias del medio cultural donde se aplica.

Decreto 1860 de 1994 Artículo 33 Cada institución educativa realizará actividades que comprendan la investigación, diseño y evaluación permanente del currículo (artículo 78). Las instituciones de educación formal gozan de autonomía para estructurar el currículo en cuanto a contenidos y necesidades, métodos de enseñanza, organización de actividades formativas (artículo. 77).

Decreto 1860 de 1994 Artículo 38 Plan de estudios: relaciona las diferentes áreas con las asignaturas con los proyectos pedagógicos que son requeridas dentro del sistema educativo. Decreto 1290 de 2009 (artículo. 3) Esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.

Decreto 1860 de 1994 Comprende los siguientes puntos: 1. Identificación de los contenidos, temas y problemas de cada asignatura y proyecto pedagógico que ha de realizarse. 2. Distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo (período lectivo). 3. Metodología aplicable a cada una de las asignaturas y proyectos pedagógicos que soporte la acción pedagógica.

Decreto 1860 de 1994 Comprende Los logros académicos para cada grado, o conjunto de grados obtenidos, según Indicadores definidos y establecidos por los educadores en el proyecto educativo institucional. Los criterios de evaluación y administración del plan curricular utilizado en ese contexto.

10.2. COMPETENCIAS

Las competencias que el sistema educativo debe tener desarrollado en los estudiantes son de tres clases: Competencias básicas: permiten al estudiante comunicarse, expresarse, pensar en forma lógica, utilizar las ciencias para conocer e interpretar el mundo. Se desarrollan en todos los niveles de educación.

10.3. COMPETENCIAS CIUDADANAS

Son la que habilitan a los jóvenes para la convivencia, la participación democrática y la solidaridad. Se desarrollan en todos los niveles de educación. **Competencias laborales** comprenden los conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios para que los jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos y de desarrollo

En América latina, desde los años 80, se vienen implementando una serie de reformas educativas, con distintos propósitos e impacto. Martinic (2001) hace la distinción entre reformas de primera, segunda y tercera generación que me parece bastante aclaradora. Las primeras, durante la década de los 80, estarían referidas a la ampliación de cobertura de la enseñanza, y se definen como "reformas hacia fuera.

Sin embargo, esta descentralización iría acompañada no sólo por un repliegue del aparato público, sino también por una reducción del gasto en educación. Al haber reducción, aparejadamente se exige cumplir ciertos criterios de eficiencia, especialmente en lo que respecta a la administración de recursos (su mayor y mejor utilización), y su focalización¹, elementos que continúan estando presentes en la época actual.

La segunda generación de reformas son las de la calidad y la equidad. Muchas veces se dice que el tema de la cobertura está prácticamente superado, aunque siguen siendo los sectores de escasos recursos económicos los que tienen más dificultades para acceder al sistema educativo (Reimers, 2000), especialmente en educación preescolar, secundaria y terciaria. En esta década, la de los 90, se habla de "reformas hacia adentro". Vale decir, hacia los modos de gestión y evaluación del sistema; los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela... Estas reformas tienen como centro la escuela y la calidad de los aprendizajes. Se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros; cambios curriculares y en las prácticas pedagógicas; se diseñan sistemas de incentivos para maestros según desempeño.

Este nuevo ciclo de reformas está centrado en la calidad de la educación y promueve cambios en:

10.3.2. POLÍTICAS SOCIALES

Como sabemos, esto sucede también en otros ámbitos de las políticas sociales, de manera de favorecer a las clases menos aventajadas, "...el proyecto y gestión educativa de los establecimientos, en la pedagogía, curriculum y sistemas de evaluación" (Martinić, 2001, p. 18). Finalmente, la tercera generación de reformas que se estaría llevando a cabo en la actualidad estaría centrada aún más en la autonomía de las escuelas y en la denominada descentralización pedagógica, que

promueve la transferencia de decisiones pedagógicas y curriculares desde el gobierno central a los centros escolares (García - Huidobro, 1999).

Desde esta perspectiva, el foco estaría puesto en el proceso de enseñanza – aprendizaje y de las formas en las que, el propio centro educativo, en estrecha colaboración con los agentes que participan de este proceso, lo pueden optimizar.

Para Martinic (2001), las reformas plantean espacios de interacción entre el nivel central, los niveles intermedios y los centros educativos, a partir de los cuales se plantean visiones frente a las que se puede estar de acuerdo, en desacuerdo, o bien, permanecer indiferente y de ahí que se pueda estar a favor, en contra o al margen de ellas.

Algunas de estas visiones son concebidas como válidas por el nivel central y se intenta legitimarlas; pero también existen posturas detractoras que enfatizan otras visiones o bien, voces que llaman a ser cautelosos a la hora de implementar cambios profundos en el sistema educativo e insisten en poner sobre la mesa, las ideologías a la base de la propuesta de transformación.

11. ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS REFORMAS

No se puede obviar que las reformas surgen en un contexto histórico, social, económico, político, etc., que es necesario tener en cuenta a la hora de diseñar, implementar, evaluar y analizarlas. Para Popkewitz (1994), las reformas educativas implican cuestiones de producción social y de regulación estatal que las van “construyendo”.

Las reformas, entonces, serían discursos que muchas veces se mantienen ocultos, o implícitos, y que determinan nuestras formas de ver el mundo escolar; visiones que producen valores sociales y relaciones de poder que por tanto no son neutrales; antes, al contrario, dictaminan lo “bueno” de lo “malo” en educación: el buen profesor, el buen estudiante, la buena familia, etc.:

Así, estos discursos políticos van configurando y regulando nuestra manera de ver la realidad educativa y se van apoyando en el conocimiento científico, que a su vez les da sustento. En este sentido desde la investigación se dice lo que es correcto, apropiado, etc., y es un discurso que por ser científico posee la investidura de válido. Pero además, estos discursos regulan nuestras prácticas cotidianas en la escuela (a través de las normas, las reglas, la evaluación; en definitiva, la normalización), sin ser conscientes de ellos la mayoría de las veces:

“Las palabras son parte de un sistema de reglas de la escuela con el que se condiciona qué tipo de discurso educativo es posible, quiénes pueden considerarse interlocutores serios y autorizados, y cómo han de construirse el deseo, las aspiraciones y la cognición”.

Además, las palabras emblema de la reforma se sitúan dentro de las estrategias que determinan qué preguntas son las que deben hacerse: definiendo cuáles son los fenómenos de la práctica y configurando cómo debe gestionarse y ordenarse la experiencia en tanto que objetos para la indagación, esto es, dónde hay que mirar y cómo esa mirada ha de concebir las cosas del mundo.”

Llegados a este punto, considerando que los dos ejes centrales de las actuales reformas educativas son calidad y equidad educativa, las que a su vez requieren de la autonomía del centro escolar, quisiera detenerme y profundizar en estos conceptos para intentar desvelar ciertas ideologías de base, que muchas veces permanecen ocultas. Las reformas educativas son valoradas a partir de un *espacio social* que es el entorno sociocultural, económico y político en el cual se inserta el proceso educativo. En este sentido, la calidad educativa es una construcción social, históricamente determinada, cuya concepción obedece a condiciones económicas, políticas, culturales y sociales determinadas; de ahí que existan visiones que puedan ser hasta antagónicas a la hora de valorarlas.

Ahora bien, cuando hablamos de reformas educativas y de calidad de la educación, tal como señalan Gimeno (1992) y Bolívar y Rodríguez (2002), resulta difícil no estar de acuerdo frente a este ideal imaginario de progreso. Sin embargo, desde una pedagogía más crítica, se nos llama a ser cautelosos, a realizar un análisis de estas retóricas de la reforma y a estar más atentos a los discursos ideológicos de base; de ahí que se vuelva necesario saber desde qué enfoque se la está examinando.

Desde una perspectiva eficientista, Rodríguez (2003) plantea que la calidad educativa es aquella *"manera de administrar correctamente los escasos recursos asignados a las instituciones de enseñanza a efectos de alcanzar el máximo de resultados educativos posibles"*. Lo anterior necesariamente implica el aumento de control sobre el funcionamiento del sistema, administrar correctamente los insumos y ser eficiente en la asignación de los recursos.

Se entiende así la calidad como rentabilización y rendición de cuentas para optimizar esfuerzos, tiempo y recursos - lo que también se conoce como "accountability" (Gimeno, 1992). A partir de otro enfoque podríamos analizar la calidad educativa como eficacia, en términos del valor añadido, definido como la "medida del incremento del rendimiento de un estudiante, producida por el efecto de la escuela, una vez eliminada la influencia de las características de entrada (background) del mismo" (Fernández y González, 1997).

Algunos modelos más cuantitativos y lineales en educación han intentado desde esta postura, aislar ciertas variables del proceso educativo para explicar causalmente un buen o mal rendimiento. Por ejemplo, se habla de profesor efectivo (Arancibia, 1992) o de escuela efectiva, refiriéndose a aquellos que poseen ciertas características consideradas claves para alcanzar mejores resultados de aprendizaje.

Existen otros enfoques, más bien centrados en los procesos internos del sistema educativo y los productos de éste a partir de elementos cualitativos del proceso mismo y de los resultados de aprendizaje. Es así como Coombs (en Rodríguez,

2003) se centra en el proceso de enseñanza - aprendizaje, afirmando que: *"la calidad tiene que ver con la coherencia de lo que se enseña y se aprende, con el grado de adecuación a las necesidades de aprendizaje, presentes y futuras, de los aprendices concretos, habida cuenta de sus circunstancias y expectativas particulares.*

La calidad de la educación exige contemplar, además, las características de los elementos que integran el sistema educativo: estudiantes, instalaciones, equipamiento y otros medios, sus objetivos, contenidos de la programación y tecnologías educativas; también los entornos socioeconómicos, culturales y políticos"

Eliot (en Rodríguez, 2003), por su parte, esgrime una postura que podemos llamar de "coherencia valórica" y que yo, por cierto, comparto; para este autor, la calidad educativa va a depender del grado de concordancia que exista con los valores educativos como finalidad misma del proceso educacional; pudiéramos decir que para este autor, la calidad guarda relación con el proceso formativo propiamente tal: *"estos valores no son valores instrumentales, como la efectividad y la eficiencia, sino conceptualizaciones de los potenciales humanos que un proceso educativo ha de aspirar a fomentar y desarrollar en los alumnos; por ejemplo, potenciales para comprender el significado de ciertos tipos de acontecimientos y situaciones; para la formación de un pensamiento crítico, reflexivo e imaginativo; para la apreciación de los valores humanos; para una acción inteligente y sensata en situaciones humanas complejas e impredecibles".*

Como vemos, la calidad es un concepto polisémico y depende del ángulo desde el que se le enfoque para definirla y medirla. Según la manera de concebirla serán generados distintas formas de evaluarlas: algunas rescatarán una visión más cuantitativa (por ejemplo el enfoque eficientista o de costo – resultado) y otras una visión más cualitativa centradas en los procesos internos y de optimización y transformación del proceso educativo.

Ahora bien, si nos centramos en un análisis un tanto más crítico de la calidad educativa propuesta por las reformas educativas actuales en América latina, nos encontramos con autores que señalan que ésta, más que nada, se reduce a la obtención resultados duros (rendimiento) acompañada por una visión Eficientita, de administración de recursos (el hacer más con menos).

Así, la escuela y sus docentes deben lograr que los estudiantes desarrollen competencias y que obtengan un rendimiento altamente competitivo, que obviamente sólo es evaluado en términos cuantitativos (pruebas de rendimiento estándares). Y esto a pesar de que el "discurso divulgado" promueva prácticas pedagógicas constructivistas que concentran su atención en el proceso de aprendizaje del alumno/a. Pues bien, lo que prevalece son los resultados obtenidos, los índices de eficiencia y no las formas en que se va "construyendo el aprendizaje".

El tema de la competitividad, según Zaccagnini es una estrategia que permite poner a la educación a la altura del proceso de mundialización: en la medida en que los alumnos desarrollan ciertas competencias, son funcionales al mercado laboral y productivo, que también es cada vez más competitivo.

Desde aquí se vuelven tan usuales y "normales" los rankings de escuelas: desde la mejor a la peor y frente a las cuales, los consumidores "deciden", cuál es más apropiada para ellos, según los estándares de calidad – competitividad. Mi pregunta es ¿hay elección posible para el caso de los más pobres?; o bien, ¿puede decirse que todas las escuelas están en igualdad de condiciones para ofrecer un servicio que aparenta ser similar (en términos de objetivos de aprendizaje, prácticas pedagógicas o duración de la jornada escolar) pero que en realidad no lo es?

Pues las diferencias (en términos de rendimiento, salario de los docentes, equipamiento, infraestructura, número de alumnos, etc.), saltan a la vista y la realidad es que mucha capacidad de elección y decisión, para el caso de los sectores más desfavorecidos, no existe; de hecho, lo más probable, es que las familias escojan

Pues las diferencias (en términos de rendimiento, salario de los docentes, equipamiento, infraestructura, número de alumnos, etc.), saltan a la vista y la realidad es que mucha capacidad de elección y decisión, para el caso de los sectores más desfavorecidos, no existe; de hecho, lo más probable, es que las familias escojan aquellas escuelas que se aproximen geográficamente a su lugar de residencia, en un sector pobre claro está.

Además, desde una visión eficientista el tema de los recursos financieros se vuelve preponderante y por tanto la reforma en su trasfondo, conlleva más bien una política de corte economicista: no debemos olvidar que en muchos países de América Latina, las reformas se realizan al mismo tiempo que se llevan a:

11.1. EL CONSTRUCTIVISMO

Enfatiza el carácter social, activo y comunicativo de los sujetos implicados en la construcción de significados, conocimientos y funciones psicológicas superiores. Esto ocurre al interior del salón de clases, en una situación interactiva y con una intervención deliberada por parte de un adulto experto, es decir, el docente (Coll, 1990). Guzmán, C.: Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Las políticas de ajuste económico, y por ende, quedan supeditadas generalmente a una reducción presupuestaria. Por tanto, *“todo parecería solucionarse con un mejor “management”. Se trasladan enfoques de la realidad empresarial a las escuelas”* (Martinić, 2001, p. 30). Por otro lado, el llamado a la calidad educativa de las reformas ha conllevado una necesidad considerada como imperativo: **la profesionalización docente**, que revisaré a continuación y frente a lo cual, como ya se ha podido vislumbrar, hay que ser cautos.

Para Sarramano, Noguera y Vera (1998) lo que distingue a los profesionales de la educación son ciertos conocimientos y competencias que lo habilitan para desarrollar

unas funciones y tomar decisiones pedagógicas en pos de la tan mentada calidad educativa. Es así como tres serían las funciones pedagógicas: de docencia, de apoyo al sistema educativo y de investigación (el énfasis estaría puesto en la primera de ellas). Para ejercer estas funciones de manera autónoma, el docente requiere de cierto conocimiento y técnicas de actuación, para lo cual debe ser preparado.

Como vemos, se evidencia una relación clara entre el docente, su actuación y preparación y la calidad educativa; es así como uno de los temas recurrentes en la literatura pedagógica actual, es el de la profesionalización del profesor, tema que se considera íntimamente vinculado a la mejora de la calidad de la educación pretendida en la mayoría de las reformas educativas actuales en la región.

Pero aquí cabe preguntarse *¿a qué intereses o condiciones económicas, sociales, políticas, históricas etc., puede responder este llamado a la profesionalización docente?*

Según Martínez (1994), nos percatamos que esta retórica institucional acerca de la calidad, el rendimiento, la competitividad, etc., enmascara nuevas y crecientes demandas al profesorado que se traducen en una creciente des cualificación y proletarización del trabajo docente a través de la estandarización de competencias y habilidades de enseñanza y la división social del trabajo entre quienes piensan y quienes ejecutan. Otros autores, como Ortega (1990), concuerdan con esta visión y señalan que el profesionalismo es una reducción del docente al manejo de procedimientos técnico – instrumentales; o bien, Popkewitz

(1990), que señala que precisamente la formación del profesorado se ha circunscrito a adquisición de contenidos y al manejo de destrezas fragmentadas, generando así un menoscabo intelectual. Desde su perspectiva, el resultado histórico de las reformas ha sido la limitación de las atribuciones y competencias docentes: las consideraciones éticas e intelectuales han sido sustituidas por las destrezas de administración (gobierno de aula, disciplina).

Así, las llamadas reformas para la calidad de la educación han recargado el trabajo de los profesores y aumentado el control de las prácticas docentes (rendición de cuentas): en la medida que los profesores son los responsables de los resultados de aprendizaje, es necesario controlarlos, medir constantemente. Para Zamora (2003), las reformas en la calidad de la educación dan un mayor peso a la Administración y los directores en el diseño de la práctica educativa, en desmedro del profesorado que pierde peso en la toma de decisiones, de posicionamientos y de transformaciones políticas:

"Los docentes pasan pues a ser más ejecutores de las tareas docentes, ahora con el viejo barniz de técnicas y quedan excluidos de la participación más independiente en la política educativa más general". Guzmán, C.: Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

Desde esta postura, es necesario formar al profesorado, o perfeccionarlo, para suplir supuestas carencias que impiden alcanzar una educación de calidad. Pero eso no es todo, además, la política de profesionalización se basa en la obligación del docente de acreditar permanentemente sus competencias profesionales, las que debe desarrollar a partir de la capacitación que ofrece el nivel central de acuerdo al perfil del "buen profesor" - que es aquel que obtiene adecuados resultados de aprendizaje evaluados a través de pruebas estándares -, pero que no da lugar a que el docente tome sus propias decisiones, sino más bien, son otros (los expertos), lo que deciden lo que está bien y cómo se debe hacer.

Según Zaccagnini(2004), se impone un modelo de corte meritocrático, que:

"subordina al docente a la aprobación compulsiva de saberes y conocimientos prescritos por los «expertos», descontextualizados de la realidad social y cultural del hecho educativo".

Como vemos, en ningún caso, desde esta perspectiva, puede considerarse al docente como un profesional autónomo que toma decisiones pedagógicas. Así,

pedirle al profesor que colabore en la reforma para lograr la calidad educativa resulta contradictorio cuando en realidad lo que se les pide es que se comprometan con una visión que los concibe como sujetos pasivos, sumisos, obedientes: buenos técnicos que aplican lo que proponen los expertos.

A pesar del llamado a la calidad y a la equidad educativa, es un hecho que persiste la desigualdad tanto en el acceso como en la calidad de los resultados de aprendizaje (Martinic, 2001).

De acuerdo con la literatura, sobre el tema podemos encontrar dos posturas en torno a la relación existente entre educación y desigualdad social. Una postura que considera a la educación como "reproductora" de las desigualdades sociales (Cox, 1984; Tedesco, 1985) y una postura más optimista que considera la educación como facilitadora en el acceso a mejores condiciones de vida, o a lo que se ha llamado "movilidad social" (Weinstein, 1998). Más aún, algunos plantean la educación como "la" variable que discrimina en los procesos de inclusión/exclusión sociales (Dávila, 1998).

Según la primera postura, la educación no necesariamente permite acceder intergeneracionalmente a una mejor calidad de vida, especialmente en los sectores más desfavorecidos social y económicamente, siendo cinco los procesos educativos que transmiten la desigualdad (Reimers, 2000):

12. MARCO PROPOSITIVO

Pretende implementar retos como:

12.1. Incrementar la pertinencia de los programas educativos debido a que busca orientar el aprendizaje acorde con los retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional, organizacional y disciplinar – investigativo mediante estudios sistemáticos tales como el análisis funcional, el estudio de problemas, el registro de comportamientos, el análisis de procesos, etc., teniendo en cuenta el desarrollo humano sostenible, y las necesidades vitales de las personas.

Ello permite que el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación tengan sentido, no sólo para los estudiantes, sino también para los docentes, las instituciones educativas y la sociedad. Los estudios tradicionales tienen como uno de sus grandes vacíos la dificultad para lograr la pertinencia de la formación, ya que se han tendido a realizar sin considerar de forma exhaustiva los retos del contexto actual y futuro.

12.2. Gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad del desempeño y evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa.

Hay que tomar en cuenta que las competencias formalizan los desempeños que se esperan de las personas y esto permite evaluar la calidad del aprendizaje que se busca con la educación, debido a que toda competencia aporta elementos centrales que están en la línea de la gestión de la calidad, tales como criterios acordados y validados en el contexto social y profesional, identificación de saberes y descripción de evidencias.

En segundo lugar, el enfoque de las competencias posibilita una serie de elementos para gestionar la calidad de la formación desde el currículum, lo cual se concretiza en el seguimiento de un determinado modelo de gestión de la calidad (perfiles, mallas, módulos, proyectos formativos, actividades de aprendizaje, etc.)

13. CONCLUSIONES

Mediante el presente análisis llegamos a realizar las siguientes conclusiones sobre qué es lo que pretende resolver la competencia:

- ✓ El contexto profesional requiere de profesionales que creen e innoven, pero tienden a tener falencias en investigación. El mejoramiento y la innovación de procesos tienden a hacerse de forma muy operativa, con escasa interpretación y argumentación, sin metodologías sólidas que generen impacto en el contexto.

- ✓ Con frecuencia hay profesionales que **generan** conocimiento en su quehacer profesional pero no lo **sistematizan** ni lo socializan, y con ello no hay como tal **gestión del conocimiento**. Hay poca documentación de las **experiencias** que permita socializar los aprendizajes alcanzados.

- ✓ El contexto requiere de profesionales **con dominio** de herramientas investigativas, que tengan **responsabilidad social**, perseverancia y sentido de reto, con el fin de que **aporten** a la solución de los grandes problemas sociales, empresariales, ambientales y tecnológicos, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- CHOMSKY, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid, Aguilar.
- BOGOYA, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. Santafé de Bogotá, D. C: Unibiblos.
- BOGOYA, D. y colaboradores. *Competencias y proyecto pedagógico*. Santafé de Bogotá, D. C: Unibiblos.
- BUSTAMANTE, G. (2003). *El concepto de competencia III. Un caso de re contextualización: Las "competencias" en la educación colombiana*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- DÍAZ, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior*. Bogotá: ICFES.
- MORÍN, E. (2002a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MORIN, E. (2002b). *Ética y globalización*. En Los Desafíos Éticos del Desarrollo. Buenos Aires: 5 y 6 de septiembre.
- SENGE, P. (1995). *La Quinta Disciplina en la práctica*. Buenos Aires: Granica.
- SPENCER, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons.
- TOBÓN, S. (2001). *Aprender a emprender. Un enfoque curricular*. Medellín: Funorie.

TOBÓN, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Corporación Lasallista.

TOBÓN, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico*, 2 ed. Bogotá: ECOE Ediciones.

TOBÓN, S. (2006a). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECOE.

TOBÓN, S. (2006b). *El diseño del plan docente en información y documentación acorde con el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Editorial Universidad Complutense de Madrid.

TOBÓN, S. (2008). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos*. Bogotá: ECOE.

TOBÓN, S., García-Fraile, J.A., y otros. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.

VASCO, C.E. (2003). *Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares?* *Education y Culture*, 62, 33-41.