

---

## 23. MODELO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR.<sup>145</sup>

### Curricular Model based on Competences in Higher Education

Juan Hurtado-Almonacid<sup>146</sup>

Jacqueline Páez-Herrera<sup>147</sup>

Pares evaluadores: Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES.<sup>148</sup>

---

<sup>146</sup> Escuela de Educación Física, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, profesor asociado, correo electrónico: [juan.hurtado@pucv.cl](mailto:juan.hurtado@pucv.cl)

<sup>147</sup> Escuela de Educación Física, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Directora de Inclusión. correo electrónico: [jacqueline.paez@pucv.cl](mailto:jacqueline.paez@pucv.cl)

<sup>148</sup> Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES. [www.rediees.org](http://www.rediees.org)

## MODELO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Juan Hurtado-Almonacid, Jacqueline Páez-Herrera.*

### RESUMEN

En las últimas décadas la Educación Superior ha sufrido una serie de modificaciones estructurales a nivel curricular. En este sentido el modelo curricular basado en competencias irrumpe como respuesta a los continuos cambios que la sociedad moderna presenta, las demandas del contexto laboral, y las exigencias que un mundo globalizado impone a las instituciones de educación superior. El propósito de este trabajo es describir la estructura de los modelos curriculares basados en competencias en Educación Superior, así como presentar los desafíos que su implementación implica. En este sentido, el rol que asumen tanto profesores como estudiantes en el trabajo en el aula, el predominio de estrategias de enseñanza tradicionales, el levantamiento de sistemas de monitoreo y seguimiento de los modelos curriculares basados en competencias, son algunos de los factores que han influido en la falta de coherencia existente entre lo que se prescribe y lo que se implementa. Finalmente se concluye que es indispensable avanzar en la búsqueda de mayor coherencia curricular la cual asegure una trayectoria curricular coherente con las demandas del contexto laboral y de la sociedad en general.

**PALABRAS CLAVE:** Modelo curricular, Educación Superior, Competencias, Perfiles de egreso.

## ABSTRAC

In recent decades, Higher Education has undergone a series of structural modifications at the curricular level. In this sense, the competency-based curricular model bursts in as a response to the continuous changes that modern society presents, the demands of the work context, and the demands that a globalized world imposes on higher education institutions. The purpose of this paper is to describe the structure of competency-based curricular models in Higher Education, as well as to present the challenges that their implementation implies. In this sense, the role assumed by both teachers and students in classroom work, the predominance of traditional teaching strategies, the development of monitoring and follow-up systems of competency-based curricular models, are some of the factors that have influenced by the lack of coherence between what is prescribed and what is implemented. Finally, it is concluded that it is essential to advance in the search for greater curricular coherence which ensures a coherent curricular trajectory with the demands of the labor context and society in general.

**KEYWORDS:** Curricular model, Higher Education, Competences, Graduation profiles.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad se reconocen los constantes cambios que se han desarrollado en la sociedad, principalmente en un nuevo paradigma basado en el poder del conocimiento y el manejo adecuado de la información, lo que ha exigido a diferentes organizaciones y actores de la sociedad a repensar las formas de contribuir en este nuevo contexto. Enríquez (2005), indica que el desafío actual de estas instituciones es situarse en el contexto de la comunidad en que esta insertada, diseminando un pensamiento capaz de ayudar a construir una sociedad más justa, con un fuerte compromiso social. Esto lo confirma UNESCO (2017) que identifica una visión humanista de la Universidad, que permita transformar la vida de los hombres, por medio de las oportunidades de movilidad social que ofrece.

Este organismo, señala que la renovación de la Educación Superior en el mundo debe contribuir a focalizar la atención en los procesos de aprendizaje, más que en los de enseñanza. A finales de la década de los 90 surgió la necesidad de modificar los procesos formativos en las instituciones de Educación Superior, centrando la mirada en el aprendizaje de los estudiantes en contexto reales. Es así como Universidades del todo el mundo se vieron en la obligación de modificar sus modelos curriculares, transitando de modelos tradicionales enfocados en los contenidos a modelos basados en competencias, bajo diferentes innovaciones curriculares.

Las demandas de la sociedad y cambios en la formación de capital humano, han constituido una preocupación constante de los diferentes gobiernos en el mundo. Así es como se han implementado una serie de políticas para satisfacer, primero en términos de cobertura y posteriormente en aspectos relacionados a la calidad y equidad.

Estas intenciones de avance en calidad y equidad han propiciado a diferentes carreras profesionales efectuar innovaciones curriculares que les permitan contribuir a la formación de profesionales con un destacado desempeño laboral.

En el contexto latinoamericano, Casanova et al., (2018) indican que la Educación Superior ha experimentado cambios considerables, los cuales obedecen tanto a las realidades

particulares de cada país, como también a las tendencias a nivel mundial. Los servicios avanzados de comunicación y tecnología, la movilidad internacional de trabajadores y trabajadoras, la relevancia del aprendizaje permanente durante toda la vida, son sólo algunos factores que movilizan a las Instituciones de Educación Superior a modificar sus estrategias de enseñanza y por ende sus programas formativos, los cuales deben estar cada vez más acordes a las demandas y necesidades del mercado laboral (Banco Mundial, 2005).

De esta forma, es que se hace imperioso que las universidades latinoamericanas se vinculen aún más con las necesidades y demandas de la sociedad, así como también del sector productivo. De tal manera Walczak et al., (2017), indican que las capacidades científicas, tecnológicas y de innovación dependen de la calidad de la formación de capital humano avanzado, y como ésta dialoga con las necesidades de la industria y el uso del conocimiento. En este contexto, las instituciones de Educación Superior poseen un rol fundamental en la capacidad transformadora del hombre como mayor capital de desarrollo de un país. Por lo cual se han visto obligadas a realizar una serie de transformaciones que permitan dar respuesta a las demandas de la sociedad en rol de formación de ciudadanos que se puedan desenvolver adecuadamente en un mundo laboral, cambiante, flexible y globalizante.

En este sentido Navas y Ospina (2020) señalan que los currículums basados en competencias se han convertido en una política educativa internacional, cuya principal ventaja es la cercanía que existe entre la vida cotidiana, el mundo real y los aprendizajes que se adquieren en la Educación Superior. A su vez plantean que un individuo formado bajo un modelo curricular basado en competencias, no solo logra adquirir aprendizajes contextualizados, sino que también es posible que adquiera aquellas habilidades y capacidades que le permitan desempeñarse en el mundo laboral, sino que también aquellas que le permitan desenvolver como un ciudadano capaz de ejercer sus derechos civiles y democráticos, propios de un ciudadano de la actualidad.

Cualquier cambio o tránsito de mejoras curriculares debe incorporar a sus actores, avanzar con ellos en las modificaciones y adaptarse a esta nueva realidad, abandonar el rol docente tradicional y modificar sus prácticas pedagógicas, bajo estos nuevos escenarios. Esto

implica que los académicos y académicas asuman nuevos roles en la Educación Superior, con el propósito de alcanzar coherencia y pertinencia curricular entre lo que se declara y las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el aula.

A partir de lo anterior, el propósito de este capítulo es describir las principales características del modelo curricular basado en competencias en Educación Superior, así como también dar a conocer aquellos componentes que permitirán facilitar la comprensión sobre las formas que concebir los procesos formativos en la Educación Superior.

## DESARROLLO

### **Currículo en Educación Superior y competencias.**

Hablar de currículum es hablar de un término que a lo largo de la historia ha ido adquiriendo diferentes significados. En este sentido, para Gimeno-Sacristán et. al (2010), representa un territorio regulado y acotado compuesto por los contenidos que el profesor debe enseñar, y por otro lado los contenidos que el estudiante debe aprender. Además, indica que el currículum permitirá “regular la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad” (p.22). Por otro lado, Zabalza (2000) indica que en su idea de currículum este consiste en:

(...) conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones (p.36).

A partir de las definiciones señaladas anteriormente se puede indicar con respecto al currículum, que su diseño es multidimensional. En este sentido, Gimeno-Sacristán, Feito, Perrenoud y Clemente (2012), indican que el currículum posee al menos tres ámbitos que permite delinear las y prever las acciones con respecto al diseño del currículum. Estos tres se mencionan a continuación:

- **Ámbito Político:** este ámbito está relacionado con aquellas decisiones que determinan el currículum básico de cada uno de los países, cuáles son las

culturas que deben ser transmitidas, tanto en lo moral, como en lo ideológico y social; además del tipo y formas de conocimientos que son valiosos de transmitir.

- **Ámbito del Centro:** en este ámbito se deja en evidencia la importancia de los centros de educativos en las trayectorias académicas de los estudiantes, pues permite ejercer la autonomía de los procesos educativos, posibilidades de innovación, la implementación de estrategias colaborativas entre profesores/as y las posibilidades de interactuar entre diferentes actores de las comunidades educativas. En definitiva, entrega la posibilidad de levantar proyectos educativos que reflejen la propia cultura del establecimiento, y de forma permanente se levanten propuestas de innovación y mejora (Gimeno-Sacristán, Feito, Perrenoud y Clemente, 2012)
- **Ámbito del aula:** en este ámbito es necesario señalar que el aula constituye aquel espacio donde el currículum se concreta y se hace real. De este modo, es aquí donde se organizan los contenidos y las tareas de enseñanza para alcanzar los objetivos propuestos por el currículum común. Por otra parte, Gimeno-Sacristán, Feito, Perrenoud y Clemente (2012), son enfáticos en señalar que la experiencia de los y las docentes en fundamental, pues son los principales concedores del aula, y de los actores que en ella participan.

Sin duda estos tres ámbitos propuestos van delineando las acciones formativas en los diferentes niveles educativos a los cuales los y las estudiantes se enfrentan durante su trayectoria académica. En tal sentido la Educación Superior, y específicamente la Formación Inicial Docente no está ajena a los tres ámbitos señalados anteriormente, pues en el ámbito político la determinación de los currículums de igual manera debe dar respuesta a cuáles son los profesores y las profesoras que el país necesita; y en este contexto cuales son los elementos políticos y normativos que determinan la formación de profesores en Chile. En el ámbito del centro, cuáles son las particularidades de cada Institución de Educación Superior, y de qué forma cada una de estas aporta desde su particularidad, ya sea propósitos institucionales y perfil de egreso, con profesores y profesoras de la más alta calidad, en

función de lo que el país requiere. Y, por último, desde las salas de clases en la Formación Inicial Docente, se definen aquellos elementos que favorece la comprensión de la labor docente, y se adquieren aquellos elementos que son inherentes al rol profesional.

Para Ávalos (2014), la comprensión es un elemento fundamental en la Formación de profesores y profesoras, esta comprensión que va más allá de los desempeños de acción observables que son parte de la práctica pedagógica. De tal modo, para la autora antes señalada, aquellos desempeños mentales que son producto de la comprensión, tales como conjeturar, discernir, analizar, decidir, representar; permiten en definitiva adquirir un desempeño flexible, que da la posibilidad de actuar con saber.

En tal sentido, también es enfática al indicar que este desempeño flexible, se puede desarrollar al plantear situaciones nuevas a resolver, por medio de la creación de materiales, a través de la resolución de problemas reales y de la reorganización de la información con el saber. Ante esto, en palabras de Perrenoud, Pogré (2006) indica que la Formación Inicial Docente no puede ser vista como un elemento dicotómico entre conocimiento y acción. Asimismo, señala que el desarrollo de las competencias no elimina la adquisición de conocimientos, pues en toda acción del ser humano se demanda la utilización de este. Por otro lado, indica que los conceptos de competencia que surge en los currículums de la Formación Inicial Docente, es una oportunidad para resolver la idea dicotómica, entre el conocimiento y la la acción, pues para Ávalos (2014) las competencias es la capacidad que permite actuar de manera eficaz ante una situación determinada. En tal sentido, insiste en que la competencia no implica un uso irracional de conocimientos, y que mucho menos una formación en este ámbito no resuelve de plano la movilización de conocimientos en situaciones de acción.

A partir de lo anterior, indica que un currículum en competencias solo puede movilizar conocimientos, cuando se realiza un trabajo conjunto y sinérgico con el sistema escolar, y el contexto educativo en general al cual no se le puede dar la espalda, ya que es ahí donde efectivamente la Formación Inicial Docente puede visualizar una comprensión de la práctica pedagógica y generar las mejores condiciones para el aprendizaje de los individuos.

En definitiva, es mediante esta relación virtuosa donde efectivamente se pueden desarrollar y movilizar los conocimientos que son propios de la práctica pedagógica.

En tal sentido, comprender la práctica pedagógica y propiciar las oportunidades adecuadas para el aprendizaje de los estudiantes del sistema escolar, está relacionado a comprender que el rol de los profesores y profesoras, en el contexto global responde a una serie de cambios, por lo cual la Formación Inicial Docente debe estar en sintonía con las necesidades de este nuevo escenario. De este modo Gairín (2011), señala que los grandes cambios sociales y tecnológicos de la realidad global, exigen un replanteamiento sobre el rol de la escuela, y el perfil que deben tener los profesores y las profesoras para este siglo. Finalmente, el autor antes señalado, indica que la determinación de competencias en la Formación de los profesores y profesoras, posee consecuencias que son positivas, dentro de estas se pueden mencionar:

- Ajusta la formación a las necesidades reales de los profesionales de la educación.
- Obliga a mirar la Formación Inicial Docente desde una mirada interdisciplinar que permita adquirir y desarrollar competencias, que posteriormente se ven reflejadas en las prácticas pedagógicas que se implementan durante la formación.
- Finalmente, obliga a los actores del proceso formativo, a adquirir nuevos roles en la formación de profesores y profesoras, incluso a adquirir nuevos comportamientos culturales dentro de la organización.

A partir de lo anterior, es que, en el transcurso de las páginas siguientes, se comenzará a desarrollar el concepto de competencias, su inclusión en la educación, su composición y estructura; los cuales permitan visibilizar la composición y estructura de los currículums basados en competencias.

## Las competencias en Educación Superior.

Para algunos autores el concepto de competencias es relativamente nuevo en el contexto de educación, en tal sentido Díaz – Barriga (2011) establece que incluso es un concepto de época, pues ha estado presente tanto a fines del siglo XX y a principios del siglo XXI, donde algunos grupos de intereses establecen que la educación formal debe contribuir con resultados tangibles que permitan a los individuos desarrollar ciertas habilidades que aplicarán posteriormente en el mundo del trabajo. Incluso Cazares y Cuevas de la Garza (2008), indican que el concepto de competencia irrumpió sin permiso en el mundo educativo, ya que proviene del mundo laboral, preferentemente. Pese a lo anterior, ambos autores reconocen que el concepto de competencia viene a constituir un puente entre el contexto educativo y el cambiante mundo laboral.

Para Pimienta (2012) el concepto de competencias es polisémico, sin embargo, en el contexto educativo, la acepción más pertinente corresponde a estar apto para alguna actividad, lo cual implica ser competente. De este modo, señala que una competencia es un “(...) desempeño o actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o declarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, dentro de un contexto ético” (p. 10).

Para Morales y Varela (2014), el concepto de competencia es multidimensional, ya que se refiere a diferentes niveles del saber, dentro de los cuales distingue:

- Saber – saber.
- Saber – hacer.
- Saber – ser.
- Saber – estar.
- Saber – convivir.

Para Blázquez y Sebastiani (2010) las competencias no pueden reducirse sólo a los saberes, mucho menos solo al saber – hacer que implica movilizar los recursos, no basta con imitar y no basta con aplicar los saberes, sino que la interacción de cada uno de los dominios

del conocimiento, debe traer como consecuencia un saber-actuar. Asimismo, indican que contar con diversos conocimientos no significa ser competente, ya que el concepto de competencia trae consigo movilizar los recursos de manera pertinente y oportuna para aplicarlos en una situación real.

En función de lo anterior, indican que el eje de las competencias son los desempeños, donde se articulan conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Además, indican que una competencia posee la particularidad de centrarse más bien en el producto final del proceso de enseñanza-aprendizaje, no así en el camino que se recorre para alcanzar el resultado.

Para Cazares y Cuevas de la Garza (2008) el término de competencia constituye la convergencia entre los comportamientos sociales, afectivos, habilidades psicológicas, sensoriales y motrices que permiten llevar a cabo un desempeño, una actividad o una tarea. Además, a diferencia de Morales y Varela; Cazares y Cuevas de la Garza (2008) indican que el concepto de competencia se basa en cuatro saberes básicos: el saber, el saber – hacer y el saber – ser; no obstante, incluye un cuarto saber que consiste en saber transferir que consiste principalmente en trascender en el contexto inmediato, para poder adaptarse a nuevas situaciones y además transformarlas. Por otro lado, indican que el ser competente, implicaría asumir las consecuencias de las acciones y transformarlas en beneficio del bienestar de los individuos, lo cual va más allá de saber hacer y saber actuar.

Otra definición de competencia, es la presentada por Gimeno et al. (2011), quienes señalan que una competencia es una cualidad que se tiene o que se adquiere, a la vez que se muestra y demuestra. Del mismo modo indica que un elemento diferenciador de las competencias es que los sujetos son capaces de responder en determinados momentos a situaciones que surgen en el contexto.

A partir de las diferentes definiciones presentadas del concepto de competencia, resulta inevitable pensar en el vínculo existente entre la escuela, la Educación Terciaria (Formación Inicial Docente) y el contexto laboral; y como este último ha ido determinando

no sólo las metas académicas de los estudiantes, sino que también las metas laborales que el propio mundo del trabajo demanda.

A pesar de esta irrefutable relación y la irrupción rápida e intespestiva del concepto competencia en el contexto educativo, ha existido una cantidad no menos importante de detractores, de tal forma Díaz - Barriga (2011) señala que el concepto de competencia trae consigo asociada una mirada practicista de los conocimientos adquiridos, la cual es totalmente opuesta al propósito de la educación, que es formar individuos íntegros. Asimismo, indican que a partir del concepto de competencias se le atribuye un exagerado valor al mundo del trabajo y la productividad, dejando de lado un elemento esencial, como lo es la formación de lo humano en los individuos. En tal sentido, Gimeno et al., (2011) indican que el principal problema de la inclusión de las competencias en el contexto educativo, ha estado en que algunos teóricos han querido establecer un discurso dominante con respecto a este concepto, donde se ha instaurado que un individuo que posee conocimientos, es aquel que sabe hacer. Del mismo modo, señalan que no existe reflexión con respecto a que tan conscientes, responsables, justos, críticos, denunciadores de las desigualdades o expresivos (por nombrar sólo algunas), son los individuos que se educan en este contexto.

De este modo, Gimeno et al. (2011), son enfáticos en mencionar que las cualidades antes señaladas “(...) no son cualidades humanas que interesen a los mercados, ni tampoco a las evaluaciones y comparaciones de sistemas educativos” (p.37). En conclusión, existen posiciones diversas con respecto al papel de las competencias en educación, no obstante su inclusión no se puede desconocer, pues según Díaz-Barriga (2011) la inclusión de las competencias en educación, trae consigo innovación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, contrarresta el enciclopedismo predominante en las aulas y a la vez permite enfrentar las demandas de una sociedad global que cambia constantemente.

A su vez para Tobón (2006) las competencias no sólo deben ser aplicables y entendidas en contextos cambiantes, sino que también al ser un concepto multidimensional debe ser un constructo comprendido desde una perspectiva más bien compleja, donde se

puedan combinar sus diversos elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) para desempeñarse en diferentes situaciones.

Para Perrenoud (2004), las competencias implican movilizar una serie de recursos cognitivos, en este sentido es necesario distinguir las siguientes ideas entorno a este concepto:

- Las competencias no son exclusivamente conocimientos, habilidades o actitudes, aunque sí integran estos elementos y los movilizan de manera conjunta.
- Para que la movilización e integración de los recursos que componen las competencias, es necesario situar la acción en un contexto determinado, y a la vez tener claridad con que cada contexto es diferentes, por lo que los recursos y la actuación de los individuos no son actos automáticos.
- Las competencias implican operaciones cognitivas complejas, que en definitiva permiten originar respuestas relativamente pertinentes a la situación.
- Las competencias profesionales, no sólo se adquieren en formación, sino que también se adquieren en función de la inserción de los estudiantes en los determinados contextos en los cuales se desenvolverán en el futuro.

En definitiva, ha quedado en evidencia que las competencias es un constructo complejo, de tal modo Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011) otorgan un carácter integrador que permite interrelacionar aspectos teóricos y procedimentales; también indican que un individuo que es competente tiene la posibilidad de transferir todos los recursos disponibles a diferentes situaciones en función de los requerimientos del mismo. Finalmente ha quedado en evidencia que las competencias poseen un carácter dinámico, en tanto el o los individuos pueden alcanzar diferentes niveles de desarrollo.

### **Paradigmas que sustentan la formación basada en competencias.**

Se ha mencionado anteriormente que el término de competencias es polisémico, ya que puede ser abordado desde diferentes perspectivas, esto se explica por las escuelas de

pensamiento que han abordado las competencias. En este sentido Díaz – Barriga (2011), reconoce que las competencias pueden ser explicadas desde un enfoque laboral, disciplinario, funcional, etimológico, los enfoques conductuales y socio constructivista; y finalmente el pedagógico-didáctico. En el cuadro 1 se exponen las principales características de los enfoques epistemológicos que sustentan el concepto de competencias:

### Cuadro 1.

#### *Características epistemológicas del concepto d competencia.*

Nombre del Enfoque	Sustento Teórico del enfoque	Orientación del enfoque	Ideas principales.
<b>Enfoque Laboral</b>	Este enfoque deriva del pragmatismo norteamericano, que da paso, en primer lugar a la teoría por objetivos y posteriormente al enfoque de competencias.	Desarrollar aquellas competencias que posibilitarán un mejor desempeño en el ámbito laboral, tales como trabajar en equipo y saber relacionarse.	Se sustenta en las demandas del contexto laboral.  El levantamiento de las competencias surge a partir de un proceso de consulta, principalmente al contexto laboral.  Se espera que los individuos sean flexibles y tengan la capacidad para resolver situaciones propias de un contexto cambiante.
<b>Enfoque Conductual</b>	Proviene preferentemente desde la psicología cognitiva.	Dejar en evidencia aquellas conductas o desempeños que se ejecutan en un contexto determinado y que permiten manifestar una evidencia.	Diversos autores plantean que, bajo este enfoque, se hace necesario listar una serie de comportamientos progresivos, que permitan recuperar la taxonomía de Bloom.  Bajo este enfoque, la redacción de una competencia posee:

			verbo + objeto directo + condición.
<b>Enfoque Etimológico</b>	Tobón postula que desde este enfoque, las competencias poseen su raíz etimológica en la antigua Grecia, específicamente en las ideas de Aristóteles, quien ya establecía una estrecha relación entre el conocimiento y su desempeño.	Bajo este enfoque el conocimiento se construye a partir de la búsqueda constante de la realidad y solución de problema con sentido para las personas.	Este enfoque busca distanciarse de la mirada técnica – laboral por la cual se caracteriza habitualmente a las competencias.  Se sustenta en que los hombres poseen las facultades vinculadas a la capacidad cognitiva, situación que los diferencia principalmente en el modo de emplear dichas facultades.  Principalmente establece que las facultades que poseen los hombres se traducen en los actos, que en definitiva constituye la conducta movilizada por el conocimiento.
<b>Enfoque Funcional o Sistémico</b>	Se sustenta principalmente en el funcionalismo	Existen atributos que deben estar presentes en los individuos, los que permitirán cumplir con ciertos propósitos profesionales y laborales; que están definidos por funciones específicas.	Se basa en que los individuos deben satisfacer diferentes necesidades, no obstante para esto deben cumplir una serie de tareas, por lo cual deben contar con atributos que les permitan cumplir dicha función.  Este funcionalismo, plantea que existe la necesidad de aplicar lo aprendido en la escuela, en diferentes instancias de la vida cotidiana.

			Las competencias abarcan mucho más que conocimientos y destrezas, pues también quien es competente debe también adaptarse a situaciones complejas, colocando a disposición destrezas y habilidades.
<b>Enfoque constructivista</b>	<b>Socio</b>	Se sustenta en el constructivismo de Vygotsky	El sentido del trabajo educativo, debe estar centrado en que los aprendizajes deben estar vinculados y situados en la realidad.
			Las competencias son adquiridas con la finalidad de resolver problemáticas y desafíos del mundo laboral. El aprendizaje situado en su contexto es uno de los elementos más relevantes en esta concepción de las competencias, pues resalta la importancia de la realidad en la que surgen los aprendizajes.
<b>Enfoque pedagógico-didáctico.</b>		Se sustenta en los principios de la escuela nueva.	El aprendizaje basado en proyectos, releva el sentido real de los aprendizajes.
			Este enfoque coloca en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiante, del mismo modo considera los aprendizajes para la vida, por sobre los aprendizajes para la escuela.

*Nota:* adaptado de Díaz-Barriga, 2011; Tobón, 2007; Tobón, 2008; Cadenas, 2016.

En cuanto a la composición del concepto competencias, este constructo es multidimensional, ya que desde la perspectiva educacional está compuesto por una serie de saberes, al mismo tiempo se compone de conocimientos, tanto factuales como declarativos; habilidades destrezas y actitudes. En este contexto, con la finalidad de comprender de mejor manera el concepto de competencia, a continuación, se presentará los elementos que permitirán facilitar su comprensión.

## **Estructura de las competencias genéricas y específicas.**

Para Zabala y Arnau (2014), el ser competente implica intervenir de manera eficaz en diferentes ámbitos de la vida ante una situación que represente un problema. De tal manera, explican que la selección del esquema apropiado para resolver el problema presentado, consiste en seleccionar conocimiento, habilidades y actitudes. En tal sentido, los conocimientos según Zabala y Arnau (2014) pueden ser tanto hechos como conceptos. Los hechos por su parte corresponden a los conocimientos factuales, que representan enunciados, fechas, nombres, fórmulas, entre otros. En tanto, los conocimientos asociados a los conceptos, hacen alusión a aquellos conceptos y principios abstractos que implican una mayor comprensión por parte de los individuos.

Por otro lado, ambos autores indican que los contenidos procedimentales constituyen un conjunto de acciones ordenadas que apuntan a la consecución de un objetivo. Y finalmente se refieren a las actitudes como aquellos contenidos que engloban valores, actitudes y normas, que van definiendo pautas de comportamiento.

A los elementos antes señalados, Cazáres de la Garza y Cuevas (2008) agregan el componente metacognitivo de una competencia, el cual hace alusión a la consciencia que tienen los individuos en cuanto al cómo y por qué aprenden; asimismo incorporan el componente reflexivo, el cual permite visualizar las posibilidades de mejora en el desempeño.

Para Pimienta (2012), los conocimientos factuales y declarativos (saber conocer), las habilidades y destrezas (saber hacer) y las actitudes y valores (saber ser) se relacionan dando paso a las competencias, del mismo modo indican que durante el desempeño de un individuo frente a una tarea, estos elementos dan paso a las competencias.

Otro de los elementos que surge al momento de conceptualizar las competencias, es el de habilidades. Para Blazquez (2013), las habilidades constituyen los prerequisites necesarios para alcanzar una competencia, del mismo modo se aplican a operaciones específicas en contextos definidos, sin embargo, hace la salvedad en cuanto a que las

habilidades responden a características individuales de la persona, no así las competencias que permiten resolver situaciones en un plano social. Por otra parte, indica que un individuo competente se nutre de las habilidades y capacidades, para desenvolverse en el contexto y resolver situaciones problemáticas.

En tanto, según Villa y Villa (2007), las actitudes constituyen son una predisposición a actuar de un modo determinado ante un objeto (idea, persona, institución) con una intensidad de modo positivo o negativo. Por otro lado, indican que los valores son aquellos ideales internos que permiten movilizar a los individuos. De este modo, son enfáticos al señalar que la Educación Superior, no debe reducirse a la adquisición de conocimiento y el desarrollo de las habilidades, sino que más bien en formar personas que se preocupen por defender, difundir y contribuir a la construcción del futuro, que permita dignificar a todos los seres humanos.

A partir de lo anterior, Irigoyen et al., (2011), indican que la interacción de estos saberes necesariamente implica la relación entre la teoría y la práctica, donde quede en evidencia la capacidad de los individuos para realizar la transferencia del desempeño a diversas situaciones, asimismo sean capaces de resolver problemas de manera inteligente y crítica.

Si bien las competencias son un entramado complejo de los elementos señalados anteriormente, de manera concreta la literatura indica que la identificación de este concepto depende de la existencia de algunos indicadores que principalmente permiten diferenciar una competencia de un objetivo. De tal modo, Blázquez y Sebastiani (2010) indican que una competencia está compuesta por un verbo, un objeto y una condición. En este sentido, Pimienta (2012), concuerda con los autores antes mencionados, indicando que las competencias pueden ser reconocidas por los siguientes elementos:

## **Cuadro 2**

*Composición de las competencias.*

Indicadores	Definición
Verbo	

	El verbo debe reflejar el desempeño de los individuos, dando cuenta del producto.
<b>Objeto</b>	Sobre el cual recae la acción.
<b>Finalidad</b>	Indica el para qué se debe actuar.
<b>Condición de idoneidad</b>	Establece los parámetros de desempeño que deben alcanzar los individuos, del mismo modo en este punto se debe indicar en que situaciones las personas deben aplicar el conocimiento adquirido.

*Notas:* las competencias en la docencia universitaria. Pimienta (2012).

Por otro lado, Tobón (2006), señala que el concepto de competencias desde una perspectiva compleja, responde a la categoría de desarrollo humano por lo cual las diversas características biopsicosociales del ser humano deben colocarse a disposición para responder al bienestar y autorrealización, que le permitan desenvolverse, en los contextos sociales, económicos, políticos, ambientales y jurídicos. En tal sentido, es enfático al señalar que los seres humanos, son seres indivisibles por lo que la estimulación de cada una de las dimensiones y su comprensión debe considerar a los individuos como seres únicos, en constante cambio, en busca constante de la autorrealización y al aprendizaje continuo. Bajo esta concepción de ser humano, es que la estructura de las competencias debe considerar no solo los componentes indicados por Pimienta, sino que también aquellos problemas que surgen del contexto y el manejo, por parte de los individuos, de las situaciones de incertidumbre que surgen de los entornos cambiantes.

En sentido se puede apreciar que el concepto de competencia implica mucho más que la integración de saberes, pues el desarrollo de las mismas debe atender a una serie de elementos que permitirán la movilización de recursos al considerar la totalidad de factores que pueden influir en un contexto en el cual se desenvuelven los seres humanos. Otro elemento interesante propuesto por Tobón (2006) es el cual hace referencia a las evidencias que permiten dar cuenta de la adquisición de la competencia; en este sentido destaca la

intención de la demostración de las habilidades y capacidades que son propias de un individuo que ha logrado ser competente en un área determinada. Finalmente, un elemento sumamente interesante son los requisitos mínimos que debe cumplir un individuo para ser competente, pues no cabe duda que esta condición de calidad establece más concretamente lo que el individuo debe realizar.

En el contexto educativo internacional, la inclusión de las competencias viene a responder a las formas en las cuales el contexto ha ido cambiando, en tal sentido Rodríguez y Viera (2009), señalan una serie de fenómenos que dan paso a la innovación curricular que consideran a las competencias como un eje central de los procesos formativos. En este sentido, se puede indicar que:

- La necesidad de articular el mundo educativo y los requerimientos del trabajo; situación planteada en el Tratado de Bolonia.
- La Estrategia de Lisboa, originada en el Consejo Europeo del año 2000, la cual indica que los sistemas educativos, especialmente el de Educación Superior, debe adecuarse para que los individuos se puedan desenvolver en la sociedad del conocimiento.
- Por otra parte, la Comisión Europea del año 2010 indica que los planes de estudios de los diferentes programas deben ser flexibles y diferenciados, que responda a las características de los estudiantes que ingresan a las universidades.

### **Tipos de competencias existentes en el currículum de la Educación Superior.**

Para Gairín (2011), normalmente las competencias en educación se pueden diferenciar entre básicas, que hacen alusión a la preparación para las actividades de la vida cotidiana, y profesionales las cuales poseen una orientación más técnica y se concretan a partir del conocimiento que se posee del mundo profesional.

Por otro lado, Vargas (2008), hace énfasis en la competencia de tipo profesional, y la define en primer lugar como un saber hacer complejo, que a su vez exige que los

conocimientos, habilidades, valores y virtudes garanticen la eficiencia de un ejercicio profesional determinado. A su vez hace la distinción entre las competencias laborales y profesionales, refiriéndose a estas últimas como aquella capacidad de los individuos para resolver con éxito situaciones que son inciertas, nuevas y que surgen en el contexto del espacio laboral.

En tanto el Proyecto Tunning para la América Latina (2007), en primer lugar, indica que los individuos deben poseer una formación integral como ciudadanos, por lo cual los procesos formativos en Educación Superior, no deben reducirse única y exclusivamente a las competencias del ámbito laboral. En tal sentido, el Proyecto Tunning para América Latina, reconoce:

- **Competencias Genéricas:** las cuales reconocen elementos compartidos que son identificables en cualquier programa de formación profesional, esto independiente del saber disciplinar. En este tipo de competencias se destaca la capacidad para tomar decisiones, capacidad para aprender, habilidades interpersonales, entre otras.
- **Competencias Específicas:** estas competencias responden a las particularidades de cada saber disciplinar. En este contexto, responder a las capacidades y destrezas que permitirán, en la particularidad de la profesión, responder a una serie de demandas del ámbito laboral.

Por otro lado, Tobón (2006) señala que existen diversas formas de clasificar las competencias, en las cuales hace referencia a las competencias diferenciadoras y competencias umbral, competencias claves o de organización, competencias laborales y profesionales; competencias técnicas, competencias metodológicas, competencias participativas y competencias personales. No obstante, a lo anterior, también indica que la clasificación de competencias que las divide en básicas, genéricas y específicas, es una de las más extendidas a nivel internacional. De tal modo se refiere a cada una de ellas de la siguiente forma:

- **Competencias Básicas:** Para Tobón la adquisición de estas competencias, les permitirían a los seres humanos desenvolverse en cualquier ámbito laboral, además de vivir en sociedad. Se caracterizan por ser la base del resto de las competencias, comprender y resolver la vida cotidiana, además de ser un eje

central en el procesamiento de la información. Un elemento interesante de esta clasificación, es que incluso propone competencias básicas cognitivas, dentro de las cuales se encuentran: competencia interpretativa, competencia argumentativa y competencia propositiva.

- **Competencias Genéricas:** en tanto las competencias genéricas son aquellas que son comunes a varias disciplinas u ocupaciones.

De este modo, se entiende que la formación recibida en la Educación Superior, permitiría resolver una serie de problemáticas que surgen a partir de los continuos cambios del mundo laboral. Del mismo modo señala que las competencias genéricas poseen las siguientes características:

- Dan la posibilidad a las personas de cambiar fácilmente de trabajo.
- Permiten la adaptación a diferentes entornos laborales, sobrellevando los cambios en el trabajo, la competitividad del mundo laboral, las crisis económicas y la globalización.
- Son dinámicas, por tanto, no se cierran a una ocupación en particular.
- Se desarrollan de manera sistemática en procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo cual también su evaluación es rigurosa.

Dentro de las principales competencias genéricas se encuentran el emprendimiento, la gestión de los recursos, el trabajo en equipo, la gestión de información, la comprensión sistémica, la resolución de problemas y planificación del trabajo.

- **Competencias Específicas:** estas competencias son particulares de una profesión, se caracterizan por tener un alto grado de especialización, y son producto de procesos de enseñanza-aprendizaje particulares.

A partir de lo anterior, es que a continuación se abordarán los principales aspectos del currículum en Educación Superior y la inclusión de las competencias en los programas universitarios.

### **Currículo Basados en competencias.**

Para Tobón (2006), los diseños del currículo en Educación Superior han arrastrado una diversidad de problemas, dentro de los cuales se pueden señalar la baja participación de académicos y académicas en su elaboración, un bajo grado de integración entre la teoría y la práctica, la carencia de estudios que den cuenta de las verdaderas necesidades de la sociedad, la cultura, las empresas; en definitiva, la desconexión entre el mercado laboral y profesional. En tal sentido, también es enfático en señalar que (...) no es raro encontrar instituciones educativas en las cuales la reforma curricular se reduce a cambiar asignaturas por otras, modificar el nombre de las asignaturas, actualizar contenidos, cambiar objetivos por logros y, recientemente, logros por competencias (p.108). A partir de lo anterior, señala que el cambio curricular, debe estar enfocado no solo en la forma y distribución de las asignaturas, sino que debe estar puesto en la concepción de la enseñanza y la formación de los diferentes estudiantes para cada nivel educativo.

Para Vargas (2008), el diseño curricular basado en competencias debe suponer la adopción de una enseñanza que sea integral y que coloque el foco en el aprendizaje y la flexibilidad de las estrategias de enseñanza. Asimismo indica que estos currículos se caracterizan por buscar una solución de problemas de manera integral, donde se articulan los conocimientos profesionales, generales y las demandas del trabajo.

En este sentido, para González-Bernal (2006) los currículos basados en competencias surgen como respuesta a las demandas de la sociedad actual, de tal manera que comprometen a las Universidades a vincular sus programas de estudio con el sector productivo y “organizar los aprendizajes de modo que resulten relevantes para la incorporación eficiente de sus egresados al campo laboral” (p.4).

En tal contexto, la educación no ha estado ajena a esta propuesta, de este modo Tobón (2007) indica que su inclusión se justifica en las siguientes ideas:

1. Buscar mayor pertinencia de los programas formativos. De este modo indica que la educación debe estar alineada con los retos que emanan del contexto social, comunitario y profesional. Asimismo, indica que comprender los

procesos formativos de esta manera, es darle un mayor sentido al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación; de este modo incluso una mayor valoración por parte de los estudiantes, los y las docentes, e incluso la sociedad en general.

2. La gestión de la calidad. En este punto, señala que la evaluación de la calidad del desempeño de los estudiantes y la evaluación de la calidad de la formación entregada por las Instituciones de Educación, constituyen dos grandes contribuciones de los currículums basados en competencias.
3. Política Educativa Internacional, ha estado influenciada fuertemente por los currículums basados en competencias, es así como la inclusión del proyecto Tunnic en Europa y América Latina, han sido algunas de las iniciativas que han permitido que diferentes países en el mundo adopten este modelo, instalando formas hegemónicas de visualizar la formación en Educación Superior.
4. La movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y profesionales de diferentes áreas, producto del reconocimiento de aprendizajes previos que hayan sido transversales, a pesar de las diferentes procedencias académicas, es una de las principales características del diseño curricular basado en competencias. De esta forma es posible visualizar como diferentes saberes disciplinares y profesionales, pueden ser validados en diversos países.

En este sentido, los diseños curriculares basados en competencias, definidos por Catalana, Avolio de Cols y Sladogna (2004), como aquellos documentos que describen el perfil profesional, es decir los desempeños que se esperan de los individuos en un área determinada, vienen a contribuir a esta contribución de la escuela hacia la sociedad. Del mismo modo indican, que los modelos curriculares basados en competencias responden y aseguran la pertinencia, tanto en empleabilidad como en la oferta formativa existente. Para González (2006) un elemento esencial y central de los currículums basados en competencias, es la determinación de un perfil profesional o un perfil de egreso, el cual pueda establecer una mayor relación y articulación, entre las demandas del contexto laboral, como de la formación profesional.

## Perfiles de egreso.

Los perfiles de egreso constituyen, según Pimienta (2012), una de las fases relevantes en la construcción de los currículums basados en competencias. El autor antes señalado, indica que la primera fase de la elaboración de estos currículums, la componen la determinación de las competencias y los perfiles que poseerán los egresados. En tanto, Vargas (2008) indica que el perfil de egreso debe constituir el norte que guía el trabajo para identificar aquellas competencias que deben alcanzar los egresados de una determinada carrera.

Del mismo modo Moller y Gómez (2014), señalan que los perfiles de egreso son instrumentos que establecen aquellas definiciones identitarias y compromisos formativos, que las diferentes carreras de las Instituciones de Educación Superior asumen, y mediante los cuales le otorgan un sentido formativo a su quehacer.

Por otra parte, Kri et. al, (2013) indica que los perfiles de egreso establecen “áreas de conocimiento, habilidades y destrezas profesionales, actitudes, valores y competencias que desarrolla el plan de estudios” (p. 43). En este los perfiles de egreso cobran relevancia, pues se refleja claramente como a partir de este instrumento, se definen el resto de los elementos que componen el modelo curricular basado en competencias. De este modo, se espera que el plan de estudios sea consistente con el perfil de egreso, del mismo modo los programas de asignaturas deben apuntar al logro de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias, con el propósito de contribuir de manera explícita al cumplimiento del perfil profesional que los programas de formación han establecido. Bajo esa premisa se confirma la importancia de este instrumento en la declaración de los currículums basados en competencias, y la influencia del contexto en los procesos formativos.

Para Tobón (2006) los perfiles de egreso o profesionales deben surgir a partir de un análisis funcional del contexto, que permita determinar aquellas funciones que un profesional debe ser capaz de realizar, del mismo modo permitirá visualizar cuales son aquellas actividades y desempeños que deben alcanzar los profesionales de una determinada área, y que posteriormente estarán reflejadas en los instrumentos que componen el currículum.

En definitiva, para González-Bernal (2008), el levantamiento de un perfil de egreso es fundamental, pues es el punto de partida para la elaboración de los curriculum basados en competencias y a la vez constituye el nexo entre el contexto laboral, pues se establece el grado de articulación entre la formación profesional y las demandas del medio o contexto del trabajo.

### **Resultados de aprendizaje.**

Otro de los elementos importantes en los curriculum innovados en el contexto nacional, lo constituyen los resultados de aprendizaje. Para la Kri et. al, (2013) los resultados de aprendizajes permiten promover un lenguaje común entre las diferentes Instituciones de Educación Superior (IES), que facilita y estimula el trabajo, tanto intra como inter institucional. De este modo, este elemento viene a determinar aquellos desempeños que deben alcanzar los y las estudiantes, para la adquisición de las competencias. En definitiva, los resultados de aprendizaje constituyen la descripción de lo que el estudiante debe ser capaz de alcanzar, en término de lo que puede hacer (saber hacer) con lo que conoce o sabe. (Kri et. al, 2013). En este contexto, este elemento es esencial para facilitar la comprensión que tanto profesores/as, estudiantes y empleadores deben poseer sobre los procesos de enseñanza, pues permiten orientar los procesos de diseño de la enseñanza, para el logro de los objetivos propuestos.

Para Kennedy (2007), los resultados de aprendizaje constituyen una de las líneas de acción relevante trazadas en el acuerdo de Bolonia, en la cual se le asignan las siguientes funciones:

1. Adoptar un sistema de títulos y grados de fácil comprensión y comparación.
2. Promover la movilidad estudiantil, toda vez que ayudan a clarificar títulos y grados, permiten a la vez facilitar el intercambio estudiantil.
3. Establecer un sistema de créditos, que están representados en los resultados de aprendizaje que posteriormente serán evaluados.
4. Promover la cooperación para asegurar la calidad entre las instituciones.

5. Promover el aprendizaje de por vida, el cual sea producto de la conexión que se puede establecer entre la consecución de diferentes títulos y grados académicos.
6. La educación superior y los estudiantes, se verán favorecidos pues existirá una mayor comprensión de lo que se debe alcanzar una vez finalizada una asignatura o curso.

Otro de los elementos interesantes que señala el autor antes mencionado, es que el establecimiento de resultados de aprendizaje en los curriculum basados en competencias permiten repensar los procesos formativos, avanzando desde una mirada centrada en el profesor a una enfocada en lo que debe ser capaz de aprender el estudiante cuando finaliza un proceso formativo. En definitiva, Kennedy (2007) define un resultado de aprendizaje como:

Los resultados de aprendizaje son enunciados a cerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje. El proceso de aprendizaje puede ser, por ejemplo, una clase, un módulo o un programa completo. (p.19)

En este sentido, la relación entre competencias y resultados de aprendizaje permite apreciar que es lo que específicamente deben hacer y demostrar los estudiantes, para haber adquirido una competencia declarada en los perfiles de egreso de los diferentes programas de formación. En este contexto, los resultados de aprendizaje soportan las competencias, entregan mayor detalle pues indican la base del aprendizaje, inclusive en términos de lo que se debe evaluar.

En resumen, el establecimiento de los resultados de aprendizaje, viene a determinar la dirección de los procesos de enseñanza que se viven al interior del aula, por lo cual cobran relevancia, tanto en el diseño de la enseñanza como en la implementación y la evaluación de la misma.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La implementación de los modelos curriculares basados en competencias se centra fundamentalmente en responder a las constantes transformaciones que vive la sociedad, en este contexto la declaración de las competencias asume un rol fundamental, pues a partir de ellas es posible advertir aquellos desempeños que se esperan adquieran o desarrollen los individuos para desenvolverse de forma adecuada en diferentes ámbitos profesionales. Así, la formación terciaria ha asumido un rol fundamental en proveer a la sociedad profesionales y técnicos que sean capaces de adaptarse, desenvolverse y participar activamente en los contextos laborales actuales. En este sentido las instituciones de educación superior, han asumido el compromiso de modificar sus currículums de formación profesional, con el propósito de que las respectivas trayectorias curriculares puedan responder en mayor medida a las demandas de los empleos, a la competitividad que exige el medio, a las características de un mundo globalizado que requiere el trabajo interdisciplinario y la incorporación de las tecnologías en diferentes ámbitos de la profesión.

Tanto los modelos curriculares basados en competencias como su estructura se han insertado en las instituciones de educación superior en las últimas tres décadas. Este cambio de paradigma en las formas de comprender la enseñanza en educación superior, no solo debe ser evidente en ámbitos estructurales, tales como la actualización de los planes de estudios y los objetivos educacionales de los programas de pregrado, las horas de estudios presencial y autónoma de los estudiantes; sino que también en que la implementación del currículum responda al sentido y las formas de concebir la formación de los individuos. Es decir, profesionales con capacidad crítica y reflexiva, que sean capaces no solo de adaptarse a la realidad local, sino que también a una realidad mundial. En este contexto, el Proyecto Tunning para Latinoamérica (2007), señala que a medida que los perfiles profesionales se actualicen y respondan a las demandas del medio, se hace imprescindible que las instituciones de educación superior provean de aquellos conocimientos que sean coherentes con la realidad social actual. Por tanto, es indispensable que los procesos de enseñanza - aprendizaje, posean un sentido sistémico, multi e interdisciplinario; que responda a los requerimientos de la sociedad de una manera situada. En tal sentido, la formación basada en

competencias y la implementación de los modelos curriculares basados en competencias, traen consigo una serie de desafíos.

Sin embargo a esto, Monarca et al., (2016) indica que una de las principales dificultades del currículum basado en competencias está asociado a la manera vertical en los cuales estos se implementan, es decir existe una distancia entre el currículum prescrito y el que se implementa, caracterizado principalmente por la brecha que existe, entre quienes administran las instituciones educativas y los profesores encargados de la formación profesional, quienes son los responsables de implementar el currículum.

Otro de los desafíos que conllevan los modelos curriculares basados en competencias en la educación superior, guarda relación con propender a modificar los roles, tanto de los estudiantes como de los profesores, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo Pimienta (2012) plantea que los profesores deben asumir un rol de mediador, donde la actividad docente (tareas de enseñanza) promuevan la participación activa de sus estudiantes y el compromiso individual con el propio aprendizaje. Modificando de esta forma el rol estático que poseen los estudiantes, quienes en una mirada tradicional actúan principalmente como repositorios de conocimientos.

Para Monarca y Rappoport (2013), el impacto de los modelos curriculares basados en competencias aún queda por determinarse, pues según sus hallazgos los profesores en la educación superior han aplicado estrategias activas de enseñanza, incluso antes de la implementación de su implementación. Así mismo indican que este modelo curricular no ha logrado incorporarse de forma sistemática y continuada, puesto que no se evidencian cambios reales en el trabajo del aula. Ejemplo de esto, es lo que señala Pérez et al., (2012) quien indica que las clases expositivas predominan en educación superior, por su parte Domínguez et. al., (2013) indican que las experiencias de aprendizaje y estrategias didácticas que implementan los académicos en educación superior, están caracterizadas por continuar bajo paradigmas tradicionales de enseñanza. Por su parte Monarca y Rappoport (2013), indican que la falta de formación y el apoyo institucional al profesorado, el carácter prescriptivo de las competencias, la falta de coordinación entre académicos y, en menor medida, la

evaluación de la competencias, el individualismo, la falta de compromiso del alumnado y el hecho de que la formación en competencias no se aborde en otros niveles educativos no universitarios; constituyen el principal motivo de la falta de coherencia, entre lo que se prescribe y lo que se realiza en Educación Superior.

Para López et al., (2018) la falta de instancias de monitoreo y seguimiento en la implementación de un modelo curricular basado en competencias responde a que las instituciones de Educación Superior se han preocupado mayormente en favorecer cambios estructurales del currículo, más que en los aspectos culturales, didácticos y pedagógicos. La carencia de un sistema de monitoreo y seguimiento, es indispensable pues permite verificar en qué medida las prácticas pedagógicas de los académicos responden al modelo curricular basado en competencias, y en consecuencia evidenciando en qué medida es posible advertir su nivel de cumplimiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 11-28. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052014000200002](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200002)
- Avolio, S., Catalano, A. y Sladogna, M. (2004). *Diseño Curricular. Basado en normas de competencias laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas* (1ª ed.). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Blázquez, D. y Sebastiani, E. (2010). *Enseñar por competencias en Educación Física* (2ª ed.). Editorial INDE.
- Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. La gestión de la clase de Educación Física* (1ª ed.). Editorial INDE.
- Cadenas, H. (2016). La función del funcionalismo: una exploración conceptual. *Revista Sociologías*, 18(41), 196-214. doi.org/10.1590/15174522-018004107
- Casanova, I., Canquiz, L., Paredes, I. y Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista Ciencias Sociales (RCS)*, 24(4), 114-125. <http://hdl.handle.net/11323/5282>
- Catalana, A., Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Cinterfor.
- Cázar, L. y Cuevas de la Garza, J. (2008). *Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado*. Editorial Trillas.
- Centro Interuniversitario de desarrollo CINDA. (2014). *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la Educación superior* (1ª ed.). MINEDUC.
- Díaz, A. (2011). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Revista Perfiles Educativos*, 36(143), 142-162. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982014000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100009)
- Domínguez, C., Levi, C., Medina, A. y Ramos, E. (2013). Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación

- a distancia. *Revista de docencia universitaria*, 12(1), 239-257. [https://www.researchgate.net/publication/320981803\\_Las\\_competencias\\_docentes\\_diagnostico\\_y\\_actividades\\_innovadoras\\_para\\_su\\_desarrollo\\_en\\_un\\_modelo\\_de\\_educacion\\_a\\_distancia](https://www.researchgate.net/publication/320981803_Las_competencias_docentes_diagnostico_y_actividades_innovadoras_para_su_desarrollo_en_un_modelo_de_educacion_a_distancia)
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Revista Bordón*, 63(1), 93-108. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28907/15412>
- Gimeno, J., Fernández, M., Torres, J., Rodríguez, C., González, C., Pérez, J., Bautista, J., Beltrán, F., Marrero, M., Martínez, J., Rodríguez, J., Clemente, C., Santos, M., Ángulo, F., Vázquez, R., Álvarez, J., Feito, R., Bejarano, J., Jiménez, J., López, M., Contreras, J., Blanco, N., Imbernón, F., Carbonell, J. y Martín, E. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Editorial Morata.
- Gimeno, J., Pérez, A. I., Martínez, J. B., Torres, J., Angulo, F. y Álvarez, J. M. (2011). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (3ª ed.). Editorial Morata.
- Gimeno, J., Feito, R., Perrenoud, P. y Linuesa, M.C. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (2ª ed.). Editorial Morata.
- González, M. (2007). Alcance y límites de un currículum basado en competencias. *Revista Educación y Educadores*, 11(1), 69-102. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/719/1697>
- González, M. I. (2006). Currículum basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(2), 95-117. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/665>
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y. y Acuña, K. F. (2011). Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16(48), 243-266. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662011000100011](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100011)
- Kennedy, D. (2007). Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico. UCC. [Microsoft Word - Resultados de aprendizaje 1 DKennedy.doc \(udla.edu.ec\)](https://www.udla.edu.ec/microsofword-resultados-de-aprendizaje-1)
- López, M., León, M. J. y Pérez, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>.

- Monarca, H. y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista Educación*, (número extraordinario), 54-78. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256>
- Monarca, H., Simón, C., Rappoport, S. y Echeita, G. (2016). Política y cambio en educación: el caso de las competencias básicas en España. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 24(93), 968-989. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400009>.
- Moller, I. y Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 41, 17-49. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200002>.
- Navas, M. y Ospina, J. (2020). Diseño curricular por competencias en Educación Superior. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 195-217. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Editorial Grao.
- Pérez, A., Sarmiento, J. y Zabalza, M. (2012). Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento tecnológico. *Revista de docencia Universitaria*, 10(1), 145-175. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6126>
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. Editorial Pearson.
- Rodríguez, A. E. y Vieira, M. J. (2009). La formación en competencias en la Universidad: Un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27-47. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283322804003.pdf>
- Kri, A., Marchant, E., Del Valle, R., Sánchez, T., Altieri, E., Ibarra, P., Vásquez, M., Faúndez, F., Bravo, C., Sánchez, V., Salinas, C., y Segovia, N. (2013). Manual para la implementación del sistema de créditos académicos transferibles. SCT-Chile. (1ª ed.). CRUCH  
<http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2014/publicaciones/SCT-Chile-Manual2013.pdf>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el desarrollo curricular por ciclos propedéuticos. *Revista Acción Pedagógica*, 16, 14-28.  
[https://www.academia.edu/37622702/El\\_enfoque\\_complejo\\_de\\_las\\_competencias\\_y\\_el\\_diseño\\_curricular\\_por\\_ciclos\\_propedéuticos](https://www.academia.edu/37622702/El_enfoque_complejo_de_las_competencias_y_el_diseño_curricular_por_ciclos_propedéuticos)
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la Educación Superior. El enfoque complejo*.  
[https://www.researchgate.net/publication/329440312\\_La\\_formacion\\_basada\\_en\\_competencias\\_en\\_la\\_educacion\\_superior\\_el\\_enfoque\\_complejo](https://www.researchgate.net/publication/329440312_La_formacion_basada_en_competencias_en_la_educacion_superior_el_enfoque_complejo)
- Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina*.  
[http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII\\_Final-Report\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf)
- Vargas, R. (2008). *Diseño Curricular por competencias*. (1ª ed.). ANFEI.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro\\_diseno\\_curricular\\_por-competencias\\_anfei.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular_por-competencias_anfei.pdf)
- Villa, A. y Villa, O. (2007). El Aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Revista Educar*, 40, 15-48.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130829002.pdf>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Editorial Grao.
- Zabalza, M. (2000). *Diseño y Desarrollo Curricular* (8ª ed.). Narcea Ediciones.