



Revista de Ciencias Sociales (Ve)
ISSN: 1315-9518
rcs_luz@yahoo.com
Universidad del Zulia
Venezuela

Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica

Casanova Romero, Ilya; Canquiz Rincón, Liliana; Paredes Chacín, Ítala; Inciarte González, Alicia
Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica
Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XXIV, núm. 4, 2018
Universidad del Zulia, Venezuela
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059581009>

Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica

Overview of the competence-based approach in Latin America

Ilya Casanova Romero
Universidad del Zulia, Venezuela

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059581009>

Liliana Canquiz Rincón
Universidad de la Costa, Colombia

Ítala Paredes Chacín
Universidad Técnica del Norte, Ibarra-Ecuador, Ecuador

Alicia Inciarte González
Universidad de la Costa, Colombia

Recepción: 05 Junio 2018
Aprobación: 04 Septiembre 2018

RESUMEN:

El enfoque por competencias exige un sin número de condiciones para su implementación en la formación universitaria, concibiendo al ser humano desde la integralidad y complejidad de sus dimensiones, en interacción permanente con el contexto. En tal sentido, el objetivo del presente artículo consiste en explicar la evolución del enfoque por competencias en la educación superior a nivel latinoamericano; para lo cual se emplearon dos instrumentos, uno tipo matriz para el análisis de contenido de los documentos oficiales y otro tipo cuestionario dirigido a los representantes curriculares; se utilizaron iguales categorías de análisis en su construcción. Entre los resultados destaca que existe diversidad en los modelos asumidos en las universidades, algunas no tienen claridad en cuanto a la metodología que se está aplicando o se va a aplicar. Este enfoque ha tenido problemas en su desarrollo debido a la falta de formación de los docentes, inconvenientes en su implementación y posterior evaluación. Finalmente, se deben unificar criterios en cuanto a la conceptualización de competencias, ya que esto dificulta el desarrollo del enfoque en los procesos de transformación. Se observan limitaciones para trasladar las competencias declaradas en el perfil a los diseños instruccionales y por consiguiente a las experiencias de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Enfoque por competencias, universidades latinoamericanas, educación superior, formación, currículo.

ABSTRACT:

The competency-based approach requires a great number of conditions for its implementation in university education, conceiving the human being from the integrality and complexity of its dimensions, in permanent interaction with the context. In this regard, the objective of this article is to explain the evolution of the competency-based approach at a higher education level in latin america; for which two instruments were used, one type matrix for the content analysis of the official documents and another type questionnaire addressed to the curricular representatives; the same categories of analysis were used in its construction. Among the results, it is worth noting that there is diversity in the models assumed in the universities, some of which are not clear as to the methodology that is being applied or is going to be applied. This approach has had problems in its development due to the lack of teacher training, inconveniences in its implementation and subsequent evaluation. Finally, criteria must be unified in terms of the conceptualization of competences, since this hinders the development of the focus in the transformation processes. Limitations are observed to transfer the competences declared in the profile to the instructional designs and therefore to the learning experiences.

KEYWORDS: Focus on competencies, latin american universities, higher education, training, curriculum.

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso eminentemente formativo, con espíritu social y humanitario que permite dotar a las nuevas generaciones de los conocimientos científicos, los valores morales, la praxis y una auténtica

personalidad ética. Al mismo tiempo, que promueve un cambio de actitudes que generan una mejor calidad y nivel de vida en la persona.

Inciarte y Canquiz (2009) definen el currículo como un proyecto educativo que rompe las barreras de la escuela para establecer una interacción constante y permanente con la sociedad y todo lo que ella significa y aporta para el logro de la más elevada misión de la educación. Por tanto, se constituye en un proceso estratégico y holístico caracterizado por ser dinámico, contextual e histórico, producto de una tecnología educativa que se genera en su realidad de aplicación.

Asimismo, esta conceptualización se aproxima a una definición amplia del término y presenta una de las dimensiones caracterizadoras del currículo: su dinamismo; por lo tanto, está sujeto al cambio permanente; la reflexión sobre su racionalidad y su constante evaluación, esto es señal de una práctica curricular responsable (Canquiz, 2001).

Existen grandes desafíos en la implementación de un currículo basado en el enfoque por competencias, como son: coherencia entre el perfil de egreso y los objetivos sociales de la carrera, consistencia entre las competencias del perfil y sus criterios o evidencias de desempeño; además de contar con la viabilidad representada por el tiempo instruccional, y el resto de los recursos y medios para facilitar la práctica pedagógica, formación pertinente de los docentes para conducir el proceso, así como disponer de formas de evaluación curricular para verificar el logro de las competencias, entre otros desafíos.

De tal manera que esta investigación centra sus esfuerzos en explicar la evolución del enfoque por competencias en la educación superior a nivel latinoamericano con la finalidad de obtener insumos tendentes a dirigir los esfuerzos de manera, que se logre poner en evidencia los elementos subyacentes que no han sido abordados y que de esta forma puedan generar lineamientos medulares que permitan su eficiencia operativa.

1. ASPECTOS TEÓRICOS DEL ENFOQUE POR COMPETENCIA

La adopción del enfoque por competencias en la educación superior nace de la necesidad de responder más adecuadamente al cambio social y tecnológico, como también a la organización del trabajo para adaptarse al cambio, en particular por la casi extinción del ejercicio profesional individual (Corvalán y Hawes, 2006). El desarrollo de competencias en los universitarios debe generar conocimientos y tecnologías que propendan a la solución de problemas y que induzcan al logro de una mejor calidad de vida. Un currículo basado en competencias permite así establecer un aprendizaje más activo centrado en el estudiante y fundamentalmente orientado a la vinculación teoría-práctica a través de la integración de los saberes fundamentales.

Las competencias, por tanto, representan capacidades, habilidades de las personas, que están en ellas y se desarrollan con ellas, de acuerdo con las necesidades e influencias del contexto, sus aspiraciones y motivaciones individuales; por lo tanto, no basta con saber o saber hacer, es necesario integrar estos saberes con las actitudes favorables para realizarlo, entendidas como la capacidad potencial que posee el individuo para ejecutar eficientemente un grupo de acciones similares.

Se trata de una disposición o potencialidad que, gracias a la presencia de condiciones favorables, se transformará en una capacidad actual o real. También es necesario poseer valores, que predispongan al ser humano a utilizar el saber y el saber hacer y evidenciarlos en el desempeño de su actitud profesional. Los mismos representan un marco de referencia perceptual relativamente permanente que moldea e influye en la naturaleza general de la conducta del sujeto, considerándose como objetivos que se busca obtener con el fin de satisfacer una necesidad. Igualmente, las habilidades representan una conducta más compleja que involucra cualidades afectivas, sociales y rasgos de carácter del individuo (Canquiz e Inciarte, 2006).

Por su parte Paredes (2011), refiere que las competencias son procesos complejos de desempeños integrales para la resolución de problemas que implican conocimientos, idoneidad y ética, buscando la realización

personal del hombre y su trascendencia, la calidad de todos los procesos vividos, el desarrollo social y sostenible en equilibrio con el contexto.

Casanova (2011) señala que las competencias son adaptables y pueden ser objeto de apropiación, las mismas, no pueden limitarse a una tarea única y repetitiva, sino que suponen la capacidad de aprender, de innovar y de comunicar los procesos de creación. De esta manera se comprenden las diversas circunstancias profesionales y la capacidad de adaptar el conocimiento a ellas, lo cual provoca que sean interiorizadas en el pensamiento del profesional-ciudadano por distintas vías y muy especialmente desde su propia experiencia y jamás por exigencia de requisitos.

Esta visión, ha generado cambios educativos que suponen procesos de renovación en las organizaciones, los cuales parten del reconocimiento e institucionalización de las estrategias de mejora continua, donde se favorezca y propicien escenarios con un clima de colaboración donde se discutan de forma crítica los mecanismos de resolución de conflictos.

En este contexto, Casanova (2010) plantea que Latinoamérica ha experimentado cambios radicales en las últimas décadas en el ámbito de la educación superior y esto indiscutiblemente ha respondido tanto a las tendencias mundiales, como a transformaciones propias del sistema de educación superior en los distintos países del continente. Los cambios que se han gestado definitivamente son un proceso global, ello implica por supuesto riesgos, pero sobre todo oportunidades, las cuales pueden generar ventajas para el continente.

Sin embargo, sostiene además Casanova (2010) que las transformaciones cuantitativas y cualitativas de los últimos años que ha experimentado la educación superior latinoamericana no han escapado de las dificultades, lo cual es intrínseco y de esperar cuando se ajustan nuevos modelos educativos. Para solventar nudos críticos se requiere de una evaluación permanente de la operatividad, la misma es necesaria y de ninguna manera debe ser considerada opcional en el recorrido. Todo proceso de cambio debe involucrar una gestión eficiente que tome en cuenta la formación de los actores involucrados, lo cual permite una comprensión de conceptos derivados y sus prácticas, para evitar las inconsistencias en los sistemas curriculares.

Las instituciones de educación superior en la actualidad en esa búsqueda de fortalecer su pertinencia han salido aún más del campus universitario, se han propuesto responder mejor desde el mundo académico tanto a las demandas del sector productivo y a los requerimientos de los empleadores, como a las necesidades sociales de las regiones donde se encuentran asentadas. Es así, como a partir de sus tres dimensiones (docencia, investigación y extensión), la función social de la universidad en la actualidad ha generado conocimiento que permite el desarrollo de las naciones, lo cual ha provocado en el caso particular de Latinoamérica el replantear los diseños curriculares tradicionales, por otros modelos o enfoques alternativos que propicien la vinculación.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación de carácter descriptivo puede considerarse mixta, por cuanto interrelacionan partes de investigación bibliográfica con datos de diseño de campo, cuyo propósito fue dar una visión general del enfoque por competencias en la educación superior latinoamericana, como elemento de diagnóstico e insumo necesario para determinar las prioridades a ser abordadas por la Línea de Investigación Currículo, Cultura y Sociedad de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, en sus investigaciones al respecto.

En primer término, se procedió a la indagación de documentos oficiales y artículos científicos de distintas Universidades Latinoamericanas, escogiendo para el estudio aquellas instituciones de educación superior que ofrecieran la mayor cantidad de información sobre el tema, ubicando los datos encontrados, en una matriz de acuerdo con categorías definidas para tal fin.

En segunda instancia se suministró un instrumento tipo cuestionario a representantes curriculares de algunas universidades latinoamericanas para recoger información siguiendo el mismo esquema de categorías

definidas para la indagación documental, procesándose aquellas que fueron contestadas en el plazo fijado para la investigación.

Las categorías de análisis manejadas tanto para la matriz, como para el cuestionario fueron las siguientes:

-*Modelo aplicado en el desarrollo de perfiles por competencias:*

- Definición
- Clasificación
- Elementos

Declaración del trabajo por competencias de manera transversal en los currículos.

Evaluación por competencias

1. Lineamientos operativos

- Experiencias

Certificación de las competencias.

Problemas o debilidades en su aplicación.

Otros aspectos relevantes.

En tercera instancia se plantean los dilemas en la formación integral y por competencias, producto de la investigación y las reflexiones generadas durante la misma.

3. ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

Los países abordados a efecto de esta investigación fueron los siguientes:

Norteamérica: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (México), Universidad Veracruzana (México).

Centroamérica: La Universidad de Costa Rica (UCR), el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED) reunidas por el Consejo Nacional de Rectores (Costa Rica).

Suramérica: Universidad de Talca (Chile), Universidad de La Sabana (Colombia), Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad Técnica del Norte (Ecuador) y La Universidad del Zulia (Venezuela).

3.1. Categoría de análisis: Definición

En Centroamérica se encuentran precisamente en la etapa de crear consenso sobre la visión de competencia que asumirán, por tal motivo sólo se encontraron elementos para esta categoría.

Por su lado en las Universidades de Norteamérica y Suramérica, se maneja una definición compleja que va más allá de listar las tareas específicas del área del saber del futuro profesional, se visualiza el proceso de formación de forma integral reconociendo la importancia de formar ciudadanos comprometidos con la sociedad y responsable de su formación presente y futura.

3.2. Categoría de análisis: Clasificación y elementos de las competencias

Las clasificaciones en la mayoría de las universidades de Norteamérica y Suramérica aluden a tres niveles de competencias (generales, básicas y específicas), en todos los casos estas abarcan indicadores de logro o evidencias de desempeño. En el caso de Ecuador, las Universidades deben asumir la clasificación de las competencias que consta en la normativa del órgano regulador, Consejo de Educación Superior (CES). Esta normativa establece cuatro tipos de competencias: Saber (campo teórico), hacer (campo profesional), Conocer (campo investigativo) y Ser (campo axiológico).

3.3. Categoría de análisis: Competencias trabajadas de forma transversal

En Norteamérica y Suramérica, las Universidades estudiadas declaran en sus currículos que algunas o todas las competencias deben ser abordadas a través de la transversalidad; aun cuando no se visualiza en ninguna de ellas la manera de lograrlo en la práctica.

3.4. Categoría de análisis: Certificación de competencias

Sólo la Universidad de La Sabana hace referencia a la certificación de los estudiantes del último año de pregrado con el propósito de comprobar el grado de desarrollo de las competencias y presentan indicadores que permitan evaluar el servicio educativo y fomentar la cualificación de los procesos y la formulación de políticas que faciliten la toma de decisiones. Por otro lado, en Argentina, México y Ecuador se observa la certificación como un proceso promovido por el Estado.

3.5. Categoría de análisis: Problemas y debilidades en su aplicación

El problema que se evidencia en todas las universidades es inherente a todo proceso de transformación: resistencia al cambio. Sólo la Universidad de la Sabana hace planteamientos para esta categoría en su documento curricular; señalan que no hay orientaciones definidas en torno a estrategias de enseñanza que estén enmarcadas en un modelo educativo, ni fundamentadas en una teoría educativa determinada. No hay unidad de criterio entre los profesores en cuanto a lo que son las estrategias de enseñanza. No relacionan las estrategias de enseñanza con la planeación del proceso educativo, ni tampoco las vislumbran como un componente de una actividad más general dentro de su trabajo.

4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN APORTADA POR LOS REPRESENTANTES CURRICULARES

El instrumento tipo cuestionario fue suministrado a cinco Universidades venezolanas y seis extranjeras: Perú, Colombia, México, Chile, Costa Rica y Ecuador. Los resultados aportados tienen coincidencias en la mayoría de las categorías; a continuación, se presentan en la Tabla I, los elementos significativos:

Tabla I Estado del arte del enfoque por competencias.
Perú, Colombia, México, Chile, Costa Rica y Ecuador

INTERROGANTES SOBRE EL ENFOQUE DE COMPETENCIA						
Universidades	¿Aplica el enfoque por competencias en los diseños curriculares?	¿Qué modelo aplican en el desarrollo de perfiles por competencia?	¿Las competencias se trabajan transversalmente lo largo del currículo?	¿Cuentan con lineamientos y experiencias en la evaluación por competencias?	¿Se certifican las competencias?	¿Qué problemas ha enfrentado en su aplicación?
La Universidad Nacional Mayor de San Marcos Perú	SI	Análisis Funcional	SI	SI	SI, de manera intuitiva	Diferentes conceptualizaciones de competencia
Universidad de Pamplona Colombia	SI	No informa	SI	Parcial, en construcción	NO	Diferentes conceptualizaciones de competencia y en la evaluación
Universidad de Zacatecas México	SI	Turina	SI	NO	NO	Diferentes conceptualizaciones de competencia y en la evaluación
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Chile	SI	En discusión. Evaluando experiencias nacionales e internacionales	SI, sin evaluar operatividad	No, aun están en diseño	NO	Visión muy ideológica del constructo. Resistencia de los académicos.
Universidad de Costa Rica Costa Rica	SI	Sin definir por la institución el modelo. iniciativa propia. Zabalza y Tobón.	SI	No hay lineamientos	NO	Dificultades con la evaluación
Universidad Técnica del Norte Ecuador	SI	No tiene un modelo determinado. Enmarcado en el modelo educativo de desarrollo integral	SI, sobre todo las competencias de investigación	SI	NO	Formación docente, comprensión de la naturaleza de la lógica por competencia. Arraigo del paradigma positivista en la evaluación
Universidad Autónoma de Guerrero México	SI	Modelo propio definido por la institución	SI, declarado en el modelo educativo a través de ejes transversales	SI	NO	Desempeño docente

Elaboración propia (2017).

En el caso venezolano la formación de los docentes en el enfoque de competencias es una in tranquilidad para los gestores curriculares. Otro de los inconvenientes informados por la mayoría de las Universidades es en lo referente a la evaluación; tal como puede apreciarse en la Tabla II, a continuación.

Tabla II Estado del arte del enfoque por competencias. Venezuela

INTERROGANTES SOBRE EL ENFOQUE DE COMPETENCIA						
Universidades nacionales	¿Aplica el enfoque por competencias en los diseños curriculares?	¿Qué modelo aplican en el desarrollo de perfiles por competencia?	¿Las competencias se trabajan transversalmente a lo largo del currículo?	¿Cuentan con lineamientos y experiencias en la evaluación por competencias?	¿Se certifican las competencias?	¿Qué problemas ha enfrentado en su aplicación?
Universidad Nacional Experimental Politécnica de las Fuerzas Armadas (UNEFA)	SI	Turino.	SI	NO	NO	En la formación de los docentes en el enfoque por competencias
Universidad Rafael Belloso Chacín	NO	-	-	-	-	-
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)	SI	Modelo Integral UNEG	SI	NO	SI	La evaluación
Universidad del Zulia	SI	Modelo Cárdenas.	SI	NO	NO	En la formación de los docentes en el enfoque por competencias Compromiso de los actores

elaboración propia (2017).

Se observa en las Tablas I y II, que existe diversidad en los modelos asumidos en las universidades, algunas no tienen claridad en cuanto a la metodología que se está aplicando o que se va a aplicar en sus instituciones. Resalta que en las seis universidades extranjeras coinciden que el enfoque por competencias ha tenido problemas en su aplicación debido a las diferentes conceptualizaciones, siendo coherente con lo reportado en diferentes artículos científicos que fueron analizados.

No hay referencia que el modelo de certificación de las universidades que informan su aplicación tanto de la nacional (Universidad Nacional Experimental de Guayana) como la extranjera (La Universidad Nacional Mayor de San Marcos) haya sido validado. El resto de las Universidades refieren no contar con procesos de certificación de las mismas. Es importante el hecho que en todas las universidades se declara que las competencias son trabajadas transversalmente.

5. DISCUSIÓN ACERCA DEL ESTADO DEL ARTE DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

- Las universidades latinoamericanas se encuentran en la actualidad impulsando cambios en sus currículos con la finalidad de dar respuesta a las nuevas tendencias, para ello han ajustado sus perfiles académico-profesionales a las demandas cambiantes del mundo productivo. El enfoque por competencias ha sido la vía seleccionada por la mayoría de las instituciones de educación superior para impulsar esas transformaciones.

- Existen diferentes metodologías para la definición de competencias que han sido gestadas y modificadas, con la finalidad de garantizar la formación de profesionales integrales: para tal fin se han tomado como referencia los modelos que desde el mundo laboral se han desarrollado. Sin embargo, se hacen esfuerzos por generar los modelos propios.

- El enfoque por competencias pone énfasis en la aplicación de conocimientos en ambientes reales, abriendo la posibilidad de transformar y construir nuevas experiencias de aprendizaje facilitando la adquisición de las competencias declaradas.

- Existen dificultades para trasladar las competencias declaradas en el perfil a los diseños instruccionales y por consiguiente a las experiencias de aprendizaje.
- Se reconoce que las competencias deben ser trabajadas de forma transversal aun cuando se desconoce la manera de lograr este cometido.
- Se valora la formación del docente para la implementación de este enfoque y el compromiso institucional para llevarlo a cabo.

6. DILEMAS EN LA FORMACIÓN INTEGRAL Y POR COMPETENCIAS

En este aparte de cierre se plantean los dilemas a superar alrededor de los cuales se deben construir explicaciones y aplicaciones. Los mismos se organizan en cuanto a lo que le corresponde enfrentar al estudiante, al docente, la organización y sus procesos curriculares.

6.1. Dilemas a enfrentar por los docentes

- Dominar y estructurar saberes integrales para propiciar experiencias de aprendizajes significativos, a lo largo de su vida.
- Estructurar las unidades curriculares en correspondencia con las competencias que conforman el perfil de egreso diseñado para cada carrera.
- Integrar en la práctica de los procesos didácticos conocimientos disciplinares e interdisciplinarios de manera efectiva, creativa e innovadora tomando en cuenta el contexto y los intereses propios del estudiante.
- Evaluar de forma integral, flexible y contextual con base a desempeños profesionales declarados como competencias en el perfil de egreso.
- Promover ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Diseñar y gestionar proyectos para la generación de conocimientos.
- Trabajar en equipos interdisciplinarios.
- Apreciar e integrar la diversidad y multiculturalidad.

6.2. Dilemas a enfrentar por los estudiantes

- Construir su desempeño idóneo a través de una interacción constante con el conocimiento, asumiendo una actitud crítica, creativa y reflexiva que le permite ir aplicando lo que aprende en situaciones reales.
- Responsabilizarse de su propio aprendizaje.
- Desarrollar capacidades como la de análisis y síntesis, capacidad para aplicar los conocimientos, habilidades para la resolución de problemas, capacidad para aprender, trabajo en equipo, planificación, gestión del tiempo, gestión de la información, adaptabilidad a nuevas situaciones, creatividad, entre otras.
- Desarrollar y usar destrezas mentales y operativas en función de obtener una formación profesional con impacto social y humano.

6.3. Dilemas a ser enfrentados por la institución educativa y sus procesos curriculares

El diseño y la ejecución curricular deben considerar cuatro dimensiones a fin de viabilizar una formación profesional integral y por competencias (Paredes, 2011):

Dimensión intelectual: Fomenta el pensamiento lógico, crítico y creativo; fundamental para el dominio del conocimiento y la generación del mismo.

Dimensión humana: Componente principal de la formación integral que se relaciona con el desarrollo de actitudes y la integración de valores que influyen en el crecimiento personal y social del ser humano.

Dimensión social: Dirigida al desarrollo de actitudes y valores para vivir en sociedad. Por lo que actúa sobre el fortalecimiento de las relaciones interpersonales que enseñan al hombre a convivir en un mundo donde la libertad del pensamiento da cabida a diversas posturas que han de ser respetadas. Esta dimensión sensibiliza al hombre para el reconocimiento de las problemáticas sociales, además de prepararlo para intervenir en estas, logrando el bienestar del colectivo.

Dimensión profesional: desarrollo orientado hacia la generación de conocimientos, habilidades y actitudes encaminados al saber y al hacer de la profesión. Aquí la relación entre la teoría y la práctica es fundamental.

Estas cuatro dimensiones se operativizan en un conjunto de estrategias, para las cuales las instituciones deben abrirse al cambio, re-pensar sus concepciones y sus prácticas. Otros de los grandes dilemas que enfrenta la formación por competencias (Paredes, 2011, Canquiz, 2010, Inciarte, 2010, Casanova, 2010):

- Asumir el proceso de formación como complejo, transdisciplinario, proyecto social-pedagógico, organizacional, flexible, abierto, consensuado, integrado, sustentable, en armonía con el desarrollo del “ser” en su esencia; en correspondencia con los avances científicos-tecnológicos y con actores corresponsables.

- Compromiso del quehacer universitario en su conjunto, involucrando responsablemente con ello a todos los niveles de la institución para alcanzar este fin de la integralidad en la formación profesional; el éxito de todo proceso de transformación radica en el nivel de compromiso asumido que influye en la calidad de la formación de los estudiantes.

- Reconocimiento de la formación integral como proceso que involucra en el currículo un desarrollo humanístico, científico-tecnológico, donde la complejidad, sistematización, sustentabilidad, flexibilidad y cotidianidad se encuentran presentes.

- Sustentabilidad y la trascendencia como factores clave en la formación profesional integral. Un desarrollo sustentable ha de permitir la prevalencia de valores finales como la felicidad y el bienestar; valores que durante mucho tiempo habían sido sustituidos por otros instrumentales como el dinero o la tecnología.

- Asumir un enfoque por competencias generante, que surja de la acción de los sujetos en interacción, dando lugar a procesos transformadores. Un currículo en acción toma en consideración la interdisciplinariedad al reconocer la relación entre las distintas disciplinas y observar las relaciones culturales con el contexto, dando origen a un currículo contextualizado que contempla dimensiones amplias con base a una visión integral.

- Una educación centrada en el sujeto colectivo, enfatizando la dimensión social del aprendizaje, donde los procesos formativos se desarrollan en relación con el mundo y sus habitantes.

- Reconceptualización de la acción docente hacia una enseñanza centrada sobre la actividad autónoma del alumno, lo cual involucra, que tanto la planificación como la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje se lleven a cabo asumiendo nuevos puntos de vista.

- Acción didáctica centrada en el aprendizaje, en la que se resalta la construcción del conocimiento como producto de la interacción sujeto-objeto, enfatizando la correspondencia de sus relaciones.

- Reivindicar el aporte del humanismo en la configuración del currículo.

- Competencia como un sistema complejo, red constituida por vínculos entre el saber, el hombre y el contexto.

- Reforma sustancial del sistema de evaluación. La evaluación por competencias implica el cambio de una evaluación por logros a una evaluación por procesos, por lo tanto, no se evalúa un resultado sino todo el proceso de aprendizaje, en el que a su vez interfiere el contexto, la motivación, los sistemas simbólicos y el desarrollo cognitivo.

- Generación de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación utilizadas por el docente. Los indicadores de logro encierran la integralidad de los saberes para el ejercicio de la profesión y para la vida del hombre en una sociedad evolucionada. La evaluación con base a indicadores de logro se constituye en un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de los estudiantes.

- Currículos inter y transdisciplinarios, donde lo deseable no es el equilibrio pleno entre las diferentes disciplinas, sino la ampliación de la capacidad de reorganización de saberes integrales.

- Transitar desde los niveles superiores hasta los niveles inferiores del currículo con una comprensión y coherencia que garantice el desarrollo, control y evaluación de los procesos emprendidos en el desarrollo curricular desde un enfoque con base en competencias integradoras.

- Promover la concepción de formación permanente.
- Generar una nueva forma de gestión curricular que flexibilice los procesos académicos y administrativos, que se evalúe permanentemente y se reconozca como proceso que construye conocimiento teórico práctico.
- Asumir la transversalidad como una forma de integración de las experiencias formativa que llevan al desarrollo de las competencias.
- Reconocer en el egresado un actor que aporta significados importantes a la reconstrucción curricular y actualiza la vigencia de las competencias trabajadas.
- Construcción colectiva de la evaluación de las competencias, incluyendo sus procesos, compartir resultados y las acciones necesarias para alcanzar lo previsto.
- Evaluación como un proceso integral donde la transversalidad desempeña un papel fundamental; y como un proceso formativo y operativo o instrumental con estrategias adecuadas o adaptadas al tipo de competencia.
- Partir de reflexiones individuales y contextualizadas sobre el hacer y el saber de los participantes.
- Para asumir el trabajo curricular por competencias y su evaluación es necesario incluir en la formación del docente, entre otros aspectos: teorías de aprendizaje, didáctica de los procesos, teoría de la complejidad/transversalidad, interdisciplinariedad/transdisciplinariedad, proyectos integrados a la realidad, entre otros.
- Establecer coherencia entre los indicadores de logro de las competencias y las estrategias instruccionales y de evaluación planificadas.
- Evaluación con carácter integrador de saberes, por lo que debe integrar los pilares del conocimiento: ser, hacer, conocer y convivir.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje activo, que permitan la construcción, contrastación, aplicación en la realidad, observación del desarrollo de logros, proyectos, portafolio, aprendizaje basado en problemas (ABP), entre otros. Esto llevaría a la evaluación del desarrollo de elementos que permitan observar el avance o consolidación de una o varias competencias.
- Diseñar y socializar los indicadores de logro para cada competencia.
- Desarrollar actividades teórico-prácticas, haciendo énfasis en la resolución de problemas e informes de actividades.
- Integrar unidades curriculares en proyectos en conjunto.
- Aplicar metodologías activas dirigidas por proyectos, permitiendo que el estudiante tenga oportunidad de evidenciar su desempeño.
- Diseñar instrumentos para recoger la información, incluyendo los hallazgos provenientes de la observación de los estudiantes por parte del docente.
- Diseñar registros para procesos auto, co-evaluativos y de resultados. Los mismos se deben hacer visibles en el colectivo, los logros conceptuales, procedimentales y actitudinales.

CONCLUSIONES

Cabe destacar, que en su mayoría las universidades consultadas coinciden en afirmar que el enfoque por competencias aun se encuentra vigente y es lo suficientemente pertinente para continuar su gestación y desarrollo en las instituciones de educación universitaria. Solo una de las universidades consultadas, como es el caso de Costa Rica, manifestaron su desacuerdo ante esta posibilidad.

Con la investigación realizada se pudo constatar que las universidades latinoamericanas en su gran mayoría se encuentran ocupadas resolviendo los temas de integración, formación docente, pertinencia de los diseños curriculares en relación con el enfoque por competencias; al manifestar en su discurso que existe desconocimiento en torno a la implementación y evaluación de las mismas por parte de los docentes. Lo cual, coincide con Herrero et al. (2015:24), quienes afirman que “no existen estrategias institucionales internas que ofrezcan una incorporación organizada y consensuada de las competencias a lo largo de la carrera” .

Por otro lado, quedó en evidencia la ausencia en los países evaluados de un sistema de certificación de competencias establecidos dentro de las instituciones, ni organizado desde el nivel gubernamental.

Finalmente, la formación integral por competencias constituye un desafío pedagógico, su abordaje depende del compromiso de las instituciones formadoras de profesionales, pero su éxito y proyección está en manos de los docentes y estudiantes universitarios que en forma consciente se involucren en su desarrollo, porque las competencias no dependen sólo de las capacidades, los conocimientos y habilidades, sino que se conjugan con los afectos; lo volitivo, la motivación, el interés y la responsabilidad de quien se esté formando.

REFERENCIAS

- Canquiz Liliana (2001). Hacia una nueva conceptualización de los perfiles curriculares. Resultados no publicados. Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia. Venezuela.
- Canquiz, Liliana (2010). “Evaluación de competencias profesionales en los currículos universitarios”. Investigación en Ciencias Humanas. Vol. 1. Maracaibo- Venezuela.
- Canquiz, Liliana e Inciarte Alicia (2006). Desarrollo de perfiles académico-profesionales basados en competencias. Resultados no publicados. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
- Casanova, Ilya (2010). Estado del Arte del Enfoque por Competencias en el Contexto Latinoamericano. Trabajo de Ascenso a Titular. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
- Casanova, Ilya (2011). Transversalidad en el desarrollo de competencias profesionales. Tesis Doctoral. Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
- Corvalán, Oscar y Hawes, Gustavo (2006). “Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile”. Revista iberoamericana de Educación. Vol. 40, No. 1. Chile. Pp. 1-17.
- Herrero Martínez, Rafaela; González López, Ignacio y Marín Díaz, Verónica (2015). “Formación centrada en competencias estudiantiles en educación superior”. Revista de Ciencias Sociales (RCS). Vol. XXI, No. 4. Maracaibo-Venezuela. Pp. 461-478.
- Inciarte Alicia y Canquiz Liliana (2009). “Una concepción de formación profesional integral”. Revista de Artes y Humanidades. Vol. 10, No. 2. Universidad Católica Cecilio Acosta. Maracaibo-Venezuela. Pp. 38 – 61.
- Paredes, Itala (2011). Formación profesional integral desde el enfoque por competencias. Tesis Doctoral. Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.