

CURRICULUM Y COMPETENCIAS:

Un marco referencial para el Diseño Curricular

Documento de circulación restringida

María Angélica Guzmán Droguett

Agosto 2010

1- Antecedentes generales de la educación basada en competencias:

La introducción de la educación basada en competencias es solo una parte de un conjunto más extenso de reformas educativas que se han desarrollado a nivel mundial.

La conceptualización sobre la naturaleza de las competencias y sus implicaciones para el currículum, la enseñanza y la evaluación, han sido los principales temas de discusión entre maestros y educadores en distintos países por más de una década. Esta situación se ha generado a partir de dos razones: La génesis sociopolítica de la problemática y su demarcación conceptual inicial.

En primer lugar, gran parte del impulso inicial para implementar los enfoques basados en competencias ha emanado de empresas y gobiernos que buscan mejorar el desempeño laboral y profesional con respecto a las demandas actuales. Por este motivo, es decir, dado que el origen de la problemática es extraeducativo, muchos educadores ven en riesgo su control sobre el contenido de educación y desconfían de estos nuevos enfoques.

En segundo lugar, los países que comenzaron a trabajar los currícula por competencias tomaron prestada la conceptualización desde el Reino Unido, lo que fue extremadamente mecanicista. En efecto, los maestros utilizaron este enfoque mucho tiempo para determinar los innumerables elementos de competencia que se incluían en normas de competencia, en lecciones y planes de evaluación extraordinariamente detallados. Algunos maestros se interesaron en este enfoque conductista para el currículum, pero otros lo rechazaron por completo.

Este último grupo todavía asocia los enfoques de competencias con los destacados currícula atomistas de los primeros días y ven al enfoque de la educación basada en competencias con mucha desconfianza.

Afortunadamente, después de casi una década de discusiones, a menudo caracterizadas más por su vehemencia que por su claridad, este enfoque se está desarrollando a partir de modelos más holísticos. A pesar de esta controversia, ha habido un apoyo considerable para la educación basada en competencias por parte de los reformadores educativos. De hecho, algunos sugieren que la EBC¹ está en contra del predominio de los currícula educativos tradicionales, los que sobrevaloran el conocimiento abstracto y las disciplinas (Lohrey, 1995). Otros la consideran una forma de proporcionar, al mismo tiempo, tanto educación general como vocacional y reducir la brecha entre la teoría y la práctica tan presente en los currícula ocupacionales (Hodgkison, 1992). Por último, están los que la catalogan como una manera de reducir el dominio del aprendizaje institucional (y el credencialismo), tomándola como una opción de democratización de la educación. Lo fundamental es que, incluso quienes se oponen a ciertos aspectos de los enfoques por competencias, reconocen el impacto de sus elementos positivos.

Barker (1995) señala que el valor atribuido por la sociedad a las distintas calificaciones ha sido en gran medida el resultado de factores que se relacionan más con la división social y de clases, que con el valor intrínseco de las calificaciones en sí mismas. Efectivamente, se le ha dado mayor importancia a las calificaciones que acentúan lo abstracto y lo general que aquellas que subrayan lo práctico. Esta dicotomía entre educación general/vocacional que sugiere Barker, ha conducido a: "...una división binaria de calificaciones, sectores de aprendizaje binarios, una división binaria de recompensas sociales y financieras. Esta polaridad ha creado extremos que oscilan entre las estructuras socioeconómicas y las educativas. Necesitamos ciudadanos cabales, conocimiento y habilidades integradas, pero en nuestro pensamiento y conducta tenemos arraigada una división fundamental que impide que esto se logre" (p. 19).

¹ Enseñanza basada en competencias.

Este autor también sugiere que los estudiantes, empleadores y gobiernos quieren y necesitan un sistema basado en resultados, que haga a un lado la “moralidad dudosa” de la evaluación referida a normas y la reemplace con la evaluación del desempeño basada en las nociones holísticas de integrar habilidades, valores y conocimiento.

2- Génesis del concepto de competencia:

El concepto de competencia comienza a ponerse en juego en la medida que los cambios sociales y tecnológicos de la época actual dan un giro significativo. Efectivamente, en este contexto, se reconoce la necesidad de que el perfil del profesional ponga en acción ya no sólo un caudal de conocimientos adquiridos en la formación universitaria, sino, se requiere que para el desarrollo profesional, se articule y dinamice un actuar profesional que, basado en saberes específicos, permita al sujeto actuar en base a procedimientos adecuados y convenientes, nacidos de la elaboración de juicios éticos y profesionales determinados.

Por ello, la incorporación de las competencias en la gestión y desarrollo de los recursos humanos en cualquier campo profesional, requiere de una mirada atenta a las especificidades y características de dicho escenario.

Las competencias parecen constituir, en la actualidad, una conceptualización y un modo de operar en la gestión de recursos humanos que permite una mejor articulación entre gestión, trabajo y educación. En una visión y organización sistémica las competencias han sido capaces, incluso, de expresarse como un sistema nacional de certificación de competencias legalmente establecido en varios países del mundo, incluidos proyectos en América Latina.

Pero, ¿a qué nos referimos específicamente cuando hablamos de competencia? La competencia es un concepto difícil de definir y que se puede explicar e interpretar de diversas maneras. Como ha afirmado Stevenson (1995), el constructo de competencia varía en diferentes contextos. El significado que se le ha dado a la competencia en la vida diaria y en ambientes académicos es bastante diferente. La competencia, como la inteligencia, es un elemento que se puede deducir desde el desempeño.

La competencia de los individuos se deriva de su dominio de un conjunto de atributos (como conocimiento, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan en combinaciones diversas para desempeñar tareas ocupacionales. Por lo tanto, la definición de una persona competente es aquella que posee los atributos necesarios para el desempeño de un trabajo según la norma apropiada.

En este sentido, algunas tareas en determinados contextos serán bastante específicas y requerirán de combinaciones de atributos muy sencillas. En otros contextos, las tareas necesitarán combinaciones de atributos más complejas porque tienen que realizarse en situaciones más difíciles. No obstante, todas las ocupaciones incluyen tareas generales. Por lo tanto, la naturaleza del concepto es correlativa, ya que vincula diferentes cosas, atributos y tareas dentro de una estructura conceptual. Al hacer esto, va más allá de las conceptualizaciones tradicionales que se concentran únicamente en las tareas que se necesita desempeñar, o bien en los atributos genéricos o las capacidades que, se dicen, sostienen la competencia, sin tomar en cuenta la forma en que estas necesidades se aplican a diferentes contextos.

Además de su carácter correlativo, otros dos elementos adicionales integran el concepto. La necesidad de una visión holística y el requerimiento de una consideración del contexto y la cultura para su determinación.

Las normas de competencia y la educación basada en ellas necesitan ser holísticas en tanto reúnen una multitud de factores para explicar el desempeño laboral exitoso, concentran las tareas que están en un nivel de generalidad apropiado y asumen que las tareas no son independientes entre sí. El tercer elemento es el que se relaciona con el lugar de la cultura y del contexto en su determinación. A medida que los profesionales aumentan en comprensión de la cultura de sus ocupaciones (y de sus lugares de trabajo), son capaces de armonizar esto con su conocimiento técnico, sus habilidades y actitudes, y de formular juicios individuales mejor informados sobre cómo deben actuar en las situaciones en las que se encuentran involucrados. Dichos juicios tienen claramente un aspecto normativo. Responden a la pregunta ¿cómo debo actuar en esta situación?

En efecto, los profesionales aclaran la naturaleza de la competencia en sus trabajos cada vez que toman dichas decisiones. Por lo tanto, antes que ser una serie de conductas predescritas y predeterminadas, las competencias serán un concepto en evolución que toma en cuenta la crítica y el perfeccionamiento de las formas de actuar aceptadas hoy en día. De hecho, lo que en realidad caracteriza las competencias en una ocupación será su evolución constante, entendida esta situación como un contexto nuevo que se encuentra y se aborda.

Esta combinación de elementos es la que, en definitiva, produce el enfoque completo de las competencias. Nos permite, entre otras cosas, incorporar aspectos éticos y valores como elementos del desempeño, la necesidad de prácticas reflexivas y la importancia de incorporar contexto/cultura en las prácticas competentes.

En efecto, el concepto de competencia puede ser definido desde el ámbito profesional o desde el ámbito educacional y, a pesar de que sus características son similares, la diferencia fundamental radica en el escenario de aplicación, el que desde una perspectiva educacional siempre es simulado y controlado, mientras que desde el prisma ocupacional, siempre es real y caracterizado por una buena dosis de incertidumbre.

La investigación en el área de la psicología cognoscitiva [Brown, Collins & Duguid (1989), Lave (1988), Prawat (1993)] así como el trabajo de Sternberg (1990) acerca de la inteligencia práctica y el de Scribner (1984) relacionado con el desarrollo de la experiencia a través del aprendizaje en el lugar de trabajo, apoya algunas de las ideas sobre la educación basada en competencias. Esencialmente, este trabajo sugiere que la mayoría del aprendizaje se sitúa y ocurre dentro de un contexto/cultura específicos. La sugerencia, para quienes les importa el desarrollo de profesionales competentes, es que se requiere armonizar el conocimiento fundamental del tema con las demandas de la práctica. Esto da crédito al énfasis del aprendizaje en el lugar de trabajo dentro de la educación basada en competencias.

En este documento no hay lugar para analizar estas obras en forma detallada, pero en resumen, la investigación sobre la teoría del aprendizaje en los últimos años, ha minado con mayor frecuencia la perspectiva generalmente aceptada de que hay una separación entre saber y hacer. Por mucho tiempo, este axioma ha sido la base de la enseñanza de conceptos abstractos fuera de contexto, en el currículum de la educación en general.

También la base de la desvinculación entre teoría y práctica en los currícula de la educación vocacional. Es decir se ha aceptado casi de manera universal a fin de que se pueda entender, que los estudiantes necesitan aprender primero conceptos abstractos y en forma aislada del contexto en que dichos conceptos pudieran aplicarse. Sin embargo, se ha obtenido evidencia que sugiere que el aprendizaje y la cognición son fundamentalmente contextuales o “ubicados”. Esto es, la comprensión se desarrolla gracias a que los estudiantes se comprometen con el contexto social y material en que están insertos. Esta perspectiva del aprendizaje socio-constructivista se está convirtiendo con rapidez en la ortodoxia dentro de la teoría del aprendizaje.

Incluso, la escasa investigación sobre el aprendizaje en el lugar de trabajo sugiere que los trabajadores/capacitados, pueden aprender competencias generales sin una instrucción explícita. Scribner (1984), en su estudio del aprendizaje en el lugar de trabajo, demuestra que los trabajadores utilizan el ambiente en el que laboran para desarrollar habilidades que los ayudan en su empleo. Es decir, el pensamiento práctico adquirido involucra aspectos del ambiente específico, ya sea personas, objetos o información, en el método de solución de problemas. Por lo tanto, la pregunta sobre cómo desarrollar las competencias necesita tomar en cuenta el concepto y el desarrollo de la experiencia.

Esta conceptualización de aprendizaje -como el desarrollo del pensamiento práctico en un contexto específico- tiene implicaciones en las estrategias para desarrollar competencias clave en ambientes industriales. Desafía la tendencia de buscar, frontalmente, el aprendizaje en los salones de clase. La mejor manera de desarrollar competencias puede ser el proporcionar situaciones en las cuales los estudiantes experimenten problemas reales y se evalúe su pensamiento en torno a la resolución de problemas.

La literatura sobre la experiencia actual también proporciona una conceptualización interesante sobre lo que significa la competencia en términos de estructuras cognoscitivas, donde asumimos que la competencia es la etapa final de la adquisición de una habilidad.

Esta bibliografía ha sido resumida ampliamente [Chi, Glaser & Farr (1988) y Stevenson (1995)], y sugiere que la habilidad depende de tener un rápido acceso y que permita al experto anticipar problemas e inventar estrategias para superarlos. Por consiguiente, el reto para aquellos que buscan desarrollar profesionales competentes es armonizar la base de conocimiento del tema con las demandas de práctica, algo que incorpore el dominio afectivo, el conocimiento de procesos y enunciados, junto con la meta control (Sternberg, 1990).

Considerando estos antecedentes, podemos afirmar que la competencia tiene que ver con una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos. Por lo tanto, la flexibilidad y la capacidad de adaptación resultan claves para el nuevo tipo de logro que busca el trabajo y la educación, como desarrollo general, para que las personas tengan un desempeño exitoso con lo que saben.

Efectivamente, los cambios crecientes en el desarrollo de la Ingeniería y los desafíos enormes que se han generado frente a este campo profesional en los últimos años, obligan y argumentan a favor de la necesidad de utilizar enfoques innovadores en la gestión de sus recursos humanos, como es el caso del enfoque por competencias, permitiendo intervenciones más integrales y efectivas, que respondan a los desafíos que se plantean para estos profesionales en un futuro próximo².

En síntesis, y con base en las reflexiones previamente realizadas, podemos afirmar que la competencia profesional puede ser definida como un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, destrezas y actitudes, relacionados entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares esperados en un área profesional determinada. Este conjunto de saberes incorpora como base de su implementación la idea de juicio personal en torno a un contexto específico. Esta definición nos permite apreciar que el concepto de competencia supera el tareísmo, como enfoque tradicional de desempeño puro, para combinarlo con actitudes a partir de un análisis crítico de la realidad en que el sujeto se inserta.

² Leer textos anexos.

Esta integración intencionada y sistemática de la tríada del Saber, Saber hacer y Saber ser, demanda un escenario de renovación profunda en el campo pedagógico y curricular actual.

Dicho de otro modo, e inmersos en este escenario, reconocemos el concepto de competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para ejecutar con calidad determinadas funciones productivas dentro de un contexto laboral, es decir, la competencia corresponde a los diversos saberes que deben ser movilizados para el desempeño profesional del sujeto (Guzmán, 2004).

La generación de dichas competencias es el fruto de un trabajo intencionado y sistemático por parte de las organizaciones formativas, las que deben elaborar una propuesta curricular concreta que genere las condiciones necesarias para el logro de determinados perfiles formativos.

Tal propuesta curricular, en tanto diseño de formación, es una selección cultural y, como tal, se configura como un proceso de selección y exclusión, vale decir, define lo necesario y fundamental de ser integrado en la propuesta formativa.

La información que se presenta a continuación, nos entrega algunas orientaciones y criterios, seguidos en este proceso, para desarrollar dicha selección cultural.

3- Diseño Curricular:

3.1 Concepto de diseño de formación:

El diseño de formación puede ser definido como el documento que grafica la arquitectura curricular de cada carrera, es decir, presenta la síntesis³ del proceso formativo que desarrollarán los estudiantes.

Generalmente el diseño de formación es conocido con el nombre de malla curricular, la que se configura, para hacerla más ilustrativa, como un diagrama de flujo en el cual se indican con claridad los cursos, sus respectivas cargas horarias y las correspondientes secuenciaciones internivel.

³ Planes y Programas.

La alegoría de “malla” se hace porque al diseñarse la organización curricular, articulando los ámbitos de aprendizaje, estos se piensan tejidos y estructurados con una trama tanto vertical como horizontal.

Si se realiza un análisis ascendente del diseño (de manera vertical), estudiantes y docentes podrán conocer las agrupaciones de cursos que forman cada nivel y, si se efectúa una mirada transversal al diagrama (de forma horizontal), se verificará que muchos de los ejes se enlazan dando unidad al proceso formativo, lo que permitirá, al pasar de un eje a otro, comprender los énfasis curriculares de la formación profesional.

No obstante, es importante tener claro que la malla curricular es sólo una forma gráfica de comunicación, vale decir, es una representación visual que sintetiza el diseño formativo, el que –definitivamente– es un elemento muchísimo más complejo. En efecto, el diseño formativo se presenta a partir de la determinación de cursos y cargas horarias, pero, su fundamento original es el Perfil Profesional de la carrera y, en tanto que diseño curricular, delimita las orientaciones prácticas que deberán implementarse en el aula.

En definitiva, el diseño formativo entrega orientaciones pedagógicas que permiten implementar una malla curricular específica, a la luz de los perfiles profesionales determinados en cada proyecto educativo.

3.2 Diseño de malla curricular:

Una vez determinado el Perfil Profesional correspondiente a la carrera, la tarea consiste en traducir las competencias precisadas en aprendizajes esperados. Este procedimiento es el que permite estructurar la propuesta curricular por la que transitarán los alumnos en su formación universitaria.

Tal propuesta usualmente se conoce como malla curricular y, para este caso, se desarrolló a partir de siete pasos fundamentales:

a) *Determinación de las áreas de formación diseñadas:*

Este aspecto consiste en definir cuáles son las áreas del saber en que está basado el Perfil Profesional elaborado. El área es una componente global de la arquitectura de formación. Es parte de los campos de competencia que el estudiante tiene que desarrollar.

b) *Especificación de los perfiles profesionales parciales, por área de formación:*

Consiste en precisar los aprendizajes esperados que los estudiantes deben tener desarrollados al término de la formación profesional, dentro de cada área planteada (para nuestro caso, significaría elaborar seis perfiles parciales, con sus correspondientes aprendizajes esperados, uno para cada área de las señaladas anteriormente).

c) *Fragmentación de los perfiles parciales por nivel:*

Esta acción se focaliza en segmentar los perfiles parciales elaborados por áreas (teniendo como base los aprendizajes esperados planteados en cada uno de ellos), de acuerdo a los períodos de formación correspondientes. Es decir, se subdivide el aprendizaje esperado y, de acuerdo a tal subdivisión, se determina la cantidad y secuencia de niveles que se requieren para el desarrollo de dicho propósito.

La idea es establecer un orden jerárquico para los perfiles parciales y tal ordenamiento puede basarse en criterios como el tránsito desde lo más simple a lo más complejo o de lo teórico a lo práctico, según lo considere pertinente el grupo de docentes especialistas.

d) *Determinación de los cursos o asignaturas relacionados con los perfiles profesionales parciales elaborados:*

Si bien es probable que en el punto anterior ya se consideraran o esbozaran posibles cursos relacionados con los perfiles parciales, en este momento corresponde determinar con exactitud cuáles son las asignaturas concretas que se deben articular en la malla curricular para el logro de los propósitos de aprendizaje. Cada curso debe elaborarse con su correspondiente objetivo formativo⁴.

e) *Precisión de las cargas horarias definitivas por curso o asignatura:*

Una vez elaborados los cursos y su secuenciación, es necesario precisar el creditaje correspondiente a cada uno ellos. Esta estimación debe realizarse teniendo como base tanto las horas presenciales como las horas de trabajo individual.

⁴ Este aspecto es fundamental, dado que los aprendizajes esperados que se elaboren, serán la base para la posterior construcción de programas.

f) *Secuenciación de los cursos en razón de períodos académicos:*

En esta instancia, corresponde precisar la articulación de los períodos curriculares necesarios para el desarrollo de tales perfiles⁵, es decir, se precisa el lugar, dentro de la formación general, que tales cursos debieran ocupar.

g) *Elaboración del diagrama de flujo con base en áreas y niveles de aprendizaje:*

Como último aspecto, se elabora el diagrama de flujo (malla curricular) que representa, sintéticamente, el proceso formativo que el estudiante debe recorrer para desarrollar el perfil profesional determinado previamente⁶.

Adicionalmente, es necesario recordar que el diseño de una formación por competencias debe considerar, entre otras, las siguientes recomendaciones:

- La proximidad que debe existir entre situación de formación y situación de trabajo;
- Se debe cuidar la posibilidad de oponer la formación general y la formación técnica o profesional, o de oponer la formación teórica y la formación práctica. Es importante considerar que los dos tipos de formación se complementan;
- La multidimensionalidad de la formación. La tendencia actual es la incorporar de manera creciente los saberes provenientes de diversas áreas o campos disciplinares; y,
- En lo posible, la responsabilidad de la formación debe ser compartida entre la institución universitaria y la empresa, vale decir, las pasantías y/o las prácticas deben ser incorporadas como parte de la malla.

⁵ Generalmente, esta estimación se efectúa a partir de semestres académicos.

⁶ En caso que la evaluación realizada posteriormente, una vez implementado el diseño de formación, detecte necesidades de capacitación relacionadas con el desempeño profesional, pueden estructurarse programas complementarios, correspondientes a postgrados, postítulos, diplomados, etc.

3.3 Programa curricular:

3.3.1 *Concepto:*

El programa curricular puede ser definido como el documento que sintetiza la estructura interna de cada uno de los cursos que constituyen el diseño de formación.

Este documento ilustra las principales orientaciones teórico-prácticas que la asignatura posee, entregando directrices para la interacción educativa.

Es importante recordar que el programa es un elemento curricular, por tanto, especifica los componentes generales que adquiere el proceso formativo dentro de un campo disciplinar, pero, de ninguna manera, debe detallar aspectos cotidianos del trabajo en el aula (disciplina, asistencia, fechas, etc.). Todos los aspectos que complementan la gestión docente, deben ser explicitados en sus respectivos reglamentos específicos.

El programa está articulado sobre los siguientes componentes: Descripción del curso, Objetivos, Contenidos, Criterios Didácticos, Criterios Evaluativos y Bibliografía. Lo fundamental, es que todos estos componentes presenten un todo armónico potenciando la coherencia interna de la propuesta.

Ahora, si bien es cierto que el programa es útil para orientar a docentes y estudiantes, éste requiere de un nivel de concreción adicional para fortalecer su implementación. Esta “bajada” del programa al aula es lo que se conoce como programación⁷, la que se convierte en un instrumento funcional para la implementación de cualquier diseño de formación. No obstante, la programación pierde todo sentido si no es generada, coherente y pertinentemente, desde de un programa curricular.

En síntesis, el programa es una pieza clave del diseño curricular, pues se convierte en el “puente” que permite el diálogo entre el diseño formativo y la práctica docente en el aula.

⁷ Es decir, un tipo de planificación que permite la contextualización curricular.

3.3.2 Diseño de programa curricular:

Una vez establecidos las actividades curriculares que configurarán el diseño de formación, la tarea consiste en estructurar las propuestas curriculares de cada uno de ellos.

Tal propuesta, como se mencionó previamente, se estructuró a partir de seis componentes:

a) *Descripción del curso:*

La descripción corresponde a la carta de presentación del curso. En ella se especifica la orientación formativa general, con relación a los aprendizajes esperados, y los procesos formativos que se pondrán en acción.

Si bien suele considerarse un aspecto secundario, debemos tener claro que suele ser el primer contacto que los estudiantes tienen con el curso, por lo cual debe explicitarse de manera directa, clara y sencilla.

b) *Aprendizajes esperados:*

El aprendizaje esperado es la piedra fundamental de la formación. Se plantea como objetivo⁸, pues representa lo que los estudiantes deben ser capaces de saber, hacer y valorar, al final del proceso formativo.

Los aprendizajes esperados dan sentido a la propuesta curricular, pues colocan al estudiante en el centro del proceso, lo que permite recordar la perspectiva esencial de la formación: El aprendizaje, no la enseñanza. Dentro de este enfoque el profesor es participante en la formación, como miembro del equipo de docentes, más que poseedor del saber absoluto.

Ahora bien, para que el planteamiento de objetivos permita una implementación metodológica y evaluativa exitosa, es importante que estén expresados como propósitos concretos, realistas y mensurables, es decir, que su significado sea comprensible y operacionalizable⁹.

⁸ De desempeño profesional.

⁹ No obstante, si bien los objetivos deben expresarse de manera sencilla y clara, esto nunca puede confundirse con una simplificación de los aprendizajes esperados. De hecho, un error frecuente en que caen los docentes al querer elaborar objetivos funcionales, es reducir al máximo los aprendizajes esperados, cayendo en la simple enunciación de tareas.

c) *Contenidos:*

Durante décadas los contenidos han sido considerados como el eje vertebral de las propuestas curriculares. Y más aún, estos han sido comprendidos casi exclusivamente como un componente teórico conceptual.

Desde la perspectiva de un currículum por competencias, la perspectiva de los contenidos se modifica enormemente. Primero, porque se les considera un **medio** para el desarrollo de los perfiles profesionales¹⁰, y, segundo, porque dejan de estar configurados como elementos puramente conceptuales y se articulan sobre la tridimensionalidad del conocimiento: Saber, Saber hacer y Saber ser (Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales).

Las definiciones de estos tipos de contenido son las siguientes:

- Contenidos Conceptuales: Son los contenidos que se centran en información teórica, tales como: Hechos, Definiciones, Fechas, Características, etc.
- Contenidos Procedimentales: Son los contenidos que se centran en acciones de construcción y/o aplicación, tales como: Desarrollo de cálculos, Elaboración de gráficos, Realización de maquetas, Dramatización teatral, etc.
- Contenidos Actitudinales: Son los contenidos que se centran en la formación y acción ética, tales como: Vivencia de valores, Postura religiosa, Acciones ecológicas, etc.

Al interior de un currículum por competencias, es importante integrar, en la medida de lo posible, los distintos tipos de contenidos, pues son estos los que permiten el desarrollo de las competencias profesionales.

En esta línea, es importante enunciar con detalle los contenidos que se tratarán en cada curso. Para ello existen dos acciones básicas: Elaborar unidades de contenido/temáticas (que lleven nombres simples y representativos) e Integrar con precisión los contenidos específicos a desarrollar (siempre respetando su orden secuencial¹¹).

¹⁰ Abandonando su sitio de honor, dentro de un paradigma educativo tradicional, donde se le asumía como un fin en sí mismo.

¹¹ Creciente en complejidad.

d) *Criterios Didácticos:*

Los Criterios Didácticos corresponden a las orientaciones metodológicas que permiten el desarrollo del proceso formativo y, por ende, la generación de los aprendizajes esperados.

También son conocidos como actividades genéricas y permiten establecer focos de trabajo: Colaborativo/Individual; Reflexivo/De discusión; Memorístico/De descubrimiento; etc.

Hasta hace pocos años, el énfasis de las actividades estaba dado en el enseñar y el protagonismo, por ende, lo tenía el docente. Hoy, en el contexto del Cognitivismo, la Metacognición y los Currículos por competencias, ha variado el foco del proceso educativo, destacando el aprendizaje como el eje central de los procesos formativos.

Si bien existen múltiples estrategias que posibilitan el desarrollo de procesos formativos en la educación superior, podemos identificar algunas que, claramente se asocian a los currículos por competencias, como por ejemplo: Estrategia de descubrimiento, Método de proyecto y Resolución de problemas¹².

Finalmente, es importante señalar que estos son ejemplos de algunas estrategias que pueden favorecer el desarrollo de competencias profesionales en nuestros alumnos¹³, pero no constituyen una fórmula garantizada de éxito. El currículum por competencias exige coherencia entre todas las variables que conforman el proceso formativo¹⁴ y, si tal condición no se da, se corre un alto riesgo de fracaso en el logro del perfil profesional diseñado.

e) *Criterios Evaluativos:*

Corresponden a los grandes lineamientos u orientaciones a partir de los cuales se valorará el proceso formativo.

Estos criterios permiten establecer focos de análisis evaluativo, por ejemplo: Hetero o Autoevaluación; Foco cualitativo o cuantitativo; etc.

¹² En el documento se presentan estas tres estrategias porque, al parecer, son las orientaciones metodológicas innovadoras más empleadas en la educación superior.

¹³ En efecto, existen otras estrategias que pueden aportar al proceso, incluso, las clases magistrales o cátedras pueden ser importantes en la formación, si se apoyan con la interacción y participación activa de los alumnos.

¹⁴ Variables tales como: Materiales que simulen la vida real, Recursos para el aprendizaje, Contextos de aprendizaje, Perfiles docentes, etc.

La información incorporada en las evaluaciones tiene que establecer los parámetros bajo los cuales el futuro profesional debe demostrar su desempeño: cumplimiento de normas de seguridad, actitudes y comportamientos destacados, superación de errores posibles, por ejemplo, en la utilización de máquinas, herramientas y materiales, etc.

Dentro de un currículum por competencias es fundamental incorporar tanto la autoevaluación, como la coevaluación¹⁵, pues estas estrategias potencian la autocrítica, la responsabilización por el propio trabajo y por el trabajo en equipo.

Algunos procedimientos evaluativos recomendables para esta propuesta curricular son: Métodos escritos, Métodos orales, Entrevistas, Documentos, Portafolios, Escalas de apreciación, etc.

La idea es que la evaluación pueda proveer un conjunto de elementos, normas, parámetros, etc. que, aplicados al desempeño del alumno, permitan deducir razonablemente el grado de consecución de las competencias profesionales logradas hasta el momento, por ello la formulación del criterio de evaluación debe ser lo suficientemente clara y precisa para que no induzca a errores de interpretación (Guzmán, 2002).

f) *Bibliografía:*

La bibliografía debe ser considerada como un recurso esencial dentro de la formación profesional, por ello no debe postergarse su tratamiento. De hecho, múltiples estrategias formativas consideran este recurso como eje de su desarrollo.

Si bien en algunos contextos la bibliografía se divide en mínima y complementaria, creemos que los programas curriculares deben incorporar sólo la bibliografía fundamental para el desarrollo del curso, dejando la complementaria como componente de las programaciones específicas.

¹⁵ Evidentemente, esta incorporación debe ser paulatina, pues, dada la cultura estudiantil existente, si se introduce repentinamente no producirá los niveles de éxito esperados.

La bibliografía, para ser un recurso didáctico significativo, debe ser amplia (en tanto debe aportar a la profundización de los contenidos trabajados en las clases), y debe ser actualizada, principalmente en aquellos campos disciplinares que sufren transformaciones profundas de manera periódica¹⁶.

Referencias Bibliográficas:

Barker, A. (1995), Standards Based Assessment: The Vision and Broader Factor in Peddie, Palmerston North: The Dummore Press.

Brown, J. S. Collins, A. & Duguid, P. (1989), Situated Cognition and the Culture of Learning, Educational Researcher, 18.

Chi, M. T. H., Glaser. R. & Farr, M. J. (Eds.), (1988), The Nature of Expertise, Hillsdale: Erlbaum.

Guzmán, A. (2002), Evaluación de la docencia universitaria, en Métodos y técnicas de enseñanza, Santiago de Chile: Universidad Mayor.

Guzmán, A. (2005), Desarrollo de competencias en la formación inicial de profesores: Riesgos y desafíos, en Pensamiento Educativo, Pontificia Universidad Católica de Chile, 36, pp. 192-203.

Hodgkinson, P. (1992), Alternative models of Competence in vocational education and training, Journal of Further and Higher education, 16, 2.

Lave, J. (1988), Cognition in Practice, Cambridge: Cambridge University Press.

Lohrey, A. (1995), Transferability and the key Competencies. A report of the Centre for Workplace Communication and Culture, Sydney: UTS.

Prawat, R. S. (1993), The Value of Ideas Problems versus Possibilities in Learning, Educational Researcher, 20 Aug/Sept. pp. 5-16.

Scribner, S. (1984), Studying working intelligence. In B. Rogoff and J. Lave Everyday Cognition: Its development in social context, Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1990), Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence, Cambridge: Cambridge University Press.

Stevenson, J. (1995), The Metamorphosis of the Construction of Competenc, Inaugral Professorial Lecture, Griffiths University.

¹⁶ El campo informático es un claro ejemplo de ello.