



COMISIÓN CENTRAL DE CURRÍCULO  
AGENDA Y ASISTENCIA DEL CONSEJO EXTRAORDINARIO DE CURRÍCULO DEL DÍA  
06 DE OCTUBRE DE 2010  
LUGAR: DGDDC HORA: 3:00 pm.

	PROFESORES:	DEPENDENCIA:	FIRMA:
1	EDDY RIERA DE MONTERO	DGDDC	
2	ROSALINA GONZALEZ	DGDDC	
3	LUZ HERNÁNDEZ	DGDDC	
4	NAYIBE MORLOY	ODONTOLOGÍA	
5	ELIZABETH MARTINEZ	FACE	
6	CARLOS GARCIA	INGENIERÍA	
7	MIREYA DE CHACON	FCJ	
8	MIRIAM GONZALEZ	FCJP	
9	VICENTA FERNÁNDEZ	FCsS - ENFERMERÍA	
10	LILIA RODRÍGUEZ	FCsS - ENFERMERÍA	
11	IVIS GRATEROL	FCsS - MEDICINA ARAGUA	
12	ZULMA RODRIGUEZ	FCsS - MEDICINA VALENCIA	
13	YGMAR JIMENEZ	FACYT	
14	MARIA A. RODRIGUEZ	FaCES	
15	MARIA ARCILA	VICERRECTORADO ACADEMICO	
16	Thierry Bonicatti	VRAC	
17	Luisa Sot	VRAC	
18	Ulises Rojas	VRAC	

Agenda:

1. LINEAMIENTOS Y POLITICAS CURRICULARES





## LINEAMIENTOS QUE ORIENTAN EL TRABAJO CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO

### RESUMEN EJECUTIVO

El documento que se desarrolla a continuación contiene los lineamientos que se propone orienten el trabajo de diseño y rediseño curricular en la Universidad de Carabobo. Para su elaboración se partió de un análisis de las directrices en esta materia emanadas por los organismos rectores a nivel mundial y de las experiencias desarrolladas por instituciones internacionales y nacionales. Asimismo, se tomó en consideración las debilidades de los diseños curriculares de la institución, detectadas a través de la aplicación de los instrumentos propuestos por la Comisión Nacional de Currículo en el año 2005, para diagnosticar el estado del arte de las carreras con miras a la participación en el Convenio de la Comunidad Andina de Naciones (CAN). En tal sentido, se revisaron documentos emanados de la UNESCO-CRESALC, de la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación y de la Conferencia Regional de Educación Superior. Y las iniciativas propuestas en el Proyecto de Bolonia, el Proyecto Tuning, el Sistema de Evaluación y Acreditación, la Comunidad Andina de Naciones (CAN), el Proyecto Tuning América Latina, el Sector educativo del MERCOSUR, el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR), el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Calidad (SEA) y la Comisión Nacional de Currículo (CNA).

Este documento está estructurado en tres grandes secciones, en la primera se presentan las **“Políticas y Tendencias en la Formación por Competencias”** y el **“Marco Referencial”**. La segunda parte incluye las **“Bases Curriculares”** que abarcan las **“Bases Legales”**, las **“Bases Filosóficas”**, las **“Bases Psicológicas”**, las **“Bases Andro Pedagógicas”** y las **“Bases Teóricas”**. Y en la última sección se desarrolla el **“Abordaje Metodológico”**, a través de las fases de Deconstrucción, Reconstrucción, Administración y Evaluación y Seguimiento.

En tal sentido, la propuesta se ajusta al marco legal de la República Bolivariana de Venezuela, en lo referente a la legislación educativa nacional. A saber: (a) Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), (b) Ley Orgánica de Educación (1980), (c) Ley de Universidades (1970), (d) Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), (e) Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA) (1998) y (f) Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005). Además, se consideraron un conjunto de documentos que orientan el trabajo curricular.

Desde el punto de vista tecno curricular, esta propuesta asume el humanismo como teoría socio filosófica, y el cognoscitivismo y el constructivismo como fundamento psicológico. Asimismo, se adopta la teoría del enfoque de sistemas como basamento sociológico y los principios de la pedagogía y andragogía como sustentos andrago pedagógicos para el desarrollo de aprendizajes de adolescentes y adultos. Desde el punto

de vista teórico esta perspectiva responde a un enfoque complejo, asumiendo los postulados del pensamiento complejo de Morin. En consecuencia, los procesos formativos asumen la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como premisas fundamentales. Y para el diseño curricular se adoptan los principios de transversalidad, pertinencia, hologramático, coherencia, flexibilidad y educación permanente.

Así, bajo estos lineamientos las competencias profesionales genéricas y específicas constituyen el conjunto de características que las personas poseen o desarrollan en función de las necesidades del entorno y de sus motivaciones y aspiraciones personales. Por ende, implican saber, saber hacer, tener actitudes para ejecutar eficientemente un grupo similar de acciones, además de un conjunto de valores que guíen las acciones. Es así como para el proceso de diseño del currículo se toma en consideración los requerimientos del mundo laboral profesional, los problemas de la sociedad y el proyecto ético de vida de los estudiantes. Adicionalmente, hay participación amplia de todos los actores involucrados en el hecho educativo como docentes, estudiantes y personal administrativo y obrero; y se plantea una continua sistematización de los cambios a partir de la evaluación, de la planeación y de la ejecución.

El proceso de diseño o rediseño curricular parte de un diagnóstico de las experiencias de la realidad social, de la práctica profesional, del estado del arte de la disciplina particular y del mercado laboral, lo que permite determinar las necesidades de formación profesional. De estos insumos se derivan las competencias indispensables para definir el perfil de egreso del futuro profesional. Para operacionalizar estas acciones se plantean, en el caso del rediseño curricular, las fases de Deconstrucción, Reconstrucción, Administración y Evaluación y Seguimiento, obviando la primera de ellas cuando se diseñan ofertas académicas nuevas.

## **1. INTRODUCCION**

El proceso de rediseño curricular, bajo el enfoque por competencias profesionales, propuesto para la Universidad de Carabobo, adopta una orientación constructivista y humanista, lo que implica un mayor compromiso social de sus egresados y egresadas. De modo que se asume como premisa fundamental la articulación entre la teoría y la práctica, en consecuencia, el proceso de aprendizaje se fundamenta en las necesidades reales de los y las estudiantes y su entorno, además se vincula con las demandas del sector laboral, fortaleciendo la formación integral de ciudadano y ciudadana objeto de aprendizaje.

Todo este proceso se llevará a cabo atendiendo la situación actual de los diseños curriculares de la institución, la cual fue determinada a través de la aplicación de los instrumentos para diagnosticar el estado del arte de las carreras (CNC, 2005), con miras a la participación en el Convenio de la Comunidad Andina de Naciones (CAN). En este proceso se detectaron algunas debilidades, tales como: (a) los diseños no han sido elaborados con base en competencias profesionales, (b) en muchos de los casos el sistema de prelações no atiende realmente al requerimiento de conocimientos previos que deben poseer los y las

estudiantes, (c) existe mucha frondosidad curricular a pesar del trabajo de racionalización académica efectuado en el año 2000, (d) existe poca relación teoría práctica en el desarrollo de los planes de estudio, (e) se hace necesario revisar las asignaturas electivas y optativas de manera que ellas respondan realmente a su concepción original y no a ofertas que, en la mayoría de los casos, no son de interés para los y las estudiantes.

Ahora bien, la adopción del enfoque del diseño curricular por competencias implica un cambio paradigmático profundo que contribuirá de manera significativa a solventar las debilidades en materia curricular de nuestra institución. Así, en primer lugar, es preciso realizar una mayor difusión de los diseños curriculares, entre los y las docentes y entre los y las estudiantes, a fin de lograr mayor disciplina en su desarrollo; así como ofrecerles la capacitación y actualización pedagógica-andragógica necesaria para obtener un desarrollo curricular acorde con las tendencias, tanto en la formación profesional propiamente dicha como en las destrezas educativas. Al mismo tiempo, al considerar estrictamente los niveles de logro para el desempeño profesional, se revisaría la ubicación de los saberes en función de tales niveles, es decir, en pregrado y en postgrado, evitando así la repetición de contenidos. Además, se observa que la carga en créditos no ha sido calculada tomando como base las horas que necesitan los y las estudiantes para asistir a clases presenciales y el tiempo para las asesorías, el estudio y preparación en sus unidades curriculares, pasantías y otras actividades. Igualmente, implica alcanzar una vinculación de la docencia, la investigación y la extensión en las estrategias de aprendizaje a ser utilizadas en el desarrollo de los cursos. Y, finalmente, conlleva a realizar un seguimiento de carácter sistemático al desarrollo de los planes de estudio. En síntesis, la estructura organizacional y normativa de la Universidad requiere de una adaptación a los nuevos paradigmas.

Este Documento consta de tres grandes secciones, en la primera se presentan las **“Políticas y Tendencias en la Formación por Competencias”**, así como el **“Marco Referencial”**. En la segunda se incluyen las **“Bases Curriculares”** que abarcan las **“Bases Legales”**, las **“Bases Filosóficas”**, las **“Bases Psicológicas”**, las **“Bases Andro Pedagógicas”** y las **“Bases Teóricas”**. A su vez, las **“Bases Teóricas”** comprenden nociones sobre el **“Pensamiento Complejo”** y los **“Principios y Fundamentos Curriculares”** que orientan el diseño curricular por competencias. Y la tercera sección esta dedicada al **“Abordaje Metodológico”**, incluyendo las fases de Deconstrucción, Reconstrucción, Administración y Evaluación y Seguimiento.

## **2.-FUNDAMENTACION**

### **2.1. POLÍTICAS Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS**

El mundo actual se caracteriza por cambios acelerados, producto del proceso de globalización, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y la necesidad de gestionar la diversidad, lo cual hace necesario un entorno educativo significativamente diferente. En tal sentido, entre las conclusiones de la Declaración Mundial

sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción, se destaca la necesidad de tomar en consideración, de manera sistemática, las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos. Asimismo, se planteó que es necesario garantizar que el y la profesional adquiera herramientas para aprender a emprender, por lo que se requiere una Educación Superior centrada en el y la estudiante y donde se garantice la actualización constante de los saberes, en otras palabras, que adquieran competencias tanto para el desempeño personal como profesional (UNESCO-CRESALC, 1998).

En el XXXI Encuentro de Comisiones de Delegados de la Sociedad de Arquitectos del Uruguay (SAU): nuevos desafíos al ejercicio profesional, Boero (2007) plantea que se debe realizar una revisión del tiempo de duración de las carreras, de la frondosidad curricular y de la sobre especialización de los egresados y egresadas. En este mismo orden de ideas, en la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación (2008), se propuso como eje central de las metas para el 2021, mejorar y adaptar el diseño de la educación tecno profesional a las demandas laborales, fomentando la modalidad del diseño por competencias para el desarrollo de los diferentes programas.

Por su parte, en la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008) se afirma que para asegurar un significativo crecimiento de la cobertura educacional, es imprescindible que la Educación Superior genere estructuras institucionales y propuestas académicas que garanticen el derecho a ella y la formación del mayor número posible de personas competentes, destinadas a mejorar sustancialmente el soporte sociocultural, técnico, científico y artístico que requieren los países de la región.

En consecuencia, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación, así como producir transformaciones en los modelos educativos. Partiendo del hecho de que los diseños curriculares emergen de las necesidades sociales, las competencias surgen como elementos integradores capaces de seleccionar, entre una amplia gama de posibilidades, los saberes apropiados para determinados fines. Este hecho implica un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación enfocada en el desarrollo de competencias, lo que conduce a un cambio en el papel del educador y educadora, en el enfoque de las actividades educativas y, en definitiva, en la organización del proceso educativo.

El diseño curricular bajo el enfoque de competencias profesionales tiene sus orígenes en el Proyecto de Bolonia (1999), donde se establece que para el 2010 debe existir una Educación Superior coherente, compatible y competitiva, enfatizando en la importancia del desarrollo curricular, la cooperación entre las instituciones, los esquemas de movilidad y la integración de la formación e investigación. Bajo estos lineamientos, en el año 2000 surge el Proyecto Tuning (2007) para sintonizar la estructura educativa que poseían, proyecto que se extiende posteriormente a América Latina con cuatro carreras en sus inicios.

En el ámbito nacional, la OPSU, el Núcleo de Vicerrectores Académicos, la Comisión Nacional de Currículo (CNC) y las comisiones regionales e institucionales responsables del trabajo curricular, se han avocado a la tarea de buscar alternativas que permitan incorporar a las instituciones educativas del país en este paradigma. Así, la CNC, como organismo asesor del Núcleo de Vicerrectores Académicos, ha desarrollado estrategias para la implantación del diseño curricular por competencias en las diferentes universidades. En la actualidad, la mayoría de éstas se encuentran involucradas en este proceso, bien sea en la etapa de las instancias competentes para su implantación, o bien tomando las previsiones para realizar los cambios organizacionales que este nuevo enfoque curricular demanda. Adicionalmente, el Sistema de Evaluación y Acreditación ha presentado estrategias e indicadores que motivan al diseño de los currículos universitarios por competencias.

## **2.2. MARCO DE REFERENCIA**

### **2.2.1 Subsistema de Evaluación y Acreditación (SEA) (Villaruel, 2003)**

El Consejo Nacional de Universidades en el año 2002 creó el Subsistema de Evaluación y Acreditación (SEA), para asegurar la calidad de las Universidades Venezolanas. Posteriormente, la OPSU presentó en el año 2004, un documento con los requerimientos para la tramitación y evaluación de proyectos de creación de instituciones y carreras de pregrado, cuyo propósito es asegurar la calidad básica en todos los nuevos proyectos de “Institución y Carreras, Extensiones y Núcleos de Universidades”. En la exposición de motivos del documento, se incorporan los conceptos de estándar de calidad, estudio de factibilidad y los escenarios de desempeño, los cuales generarán los perfiles profesionales genéricos y específicos con base en la definición de las competencias. El proyecto anexa un glosario de términos que, en relación a la definición de competencias, señala que constituyen un desempeño social complejo que expresa los conocimientos, las habilidades, las aptitudes, las actitudes y el desarrollo integral de una persona dentro de una actividad específica.

En el marco operativo el instructivo sugiere las siguientes competencias:

- ❖ Capacidad de aplicar conocimientos.
- ❖ Capacidad de resolución de problemas.
- ❖ Capacidad de aprender
- ❖ Manejo apropiado del idioma en forma oral y escrita.
- ❖ Manejo de tecnologías de información y comunicación.
- ❖ Capacidad para trabajar en equipo.

### **2.2.2 Comunidad Andina de Naciones (CAN) (Comisión de la Comunidad Andina, 1998)**

La Comunidad Andina de Naciones (CAN), en el año 1998, aprobó una propuesta de reconocimiento mutuo de licencias, títulos profesionales y acreditaciones en el seno de los

países miembros. Este reconocimiento para la prestación de servicios profesionales es un principio general que desarrolla la libre movilidad de bienes, personas y servicios, mediante la libertad de circulación de estudiantes, académicos y académicas, proveedores y proveedoras de servicio en general y profesionales en particular.

Este mecanismo de reconocimiento mutuo implica reconocer la validez de los títulos y diplomas expedidos en cualquiera de los países y autorizar a sus portadores para el ejercicio de dichas profesiones, así como unificar, en lo posible, sus respectivos planes de estudios universitarios.

En consecuencia, los núcleos y comisiones permanentes del CNU, se avocaron a la tarea de evaluar y acreditar los perfiles y planes de estudio de las carreras, para luego implantar el sistema de reconocimiento en los países miembros de la CAN. En las universidades nacionales se realizó un trabajo de diagnóstico de los diseños de las carreras, a través de un instrumento elaborado en la CNC, con miras a alcanzar su homologación. Estas iniciativas se paralizaron a raíz de la salida de Venezuela de este organismo (Consejo Nacional de Universidades. Secretaria Permanente, 2004, Mayo 03).

### **2.2.3 Tuning América Latina (González, Wagenaar. y Beneitone, 2004; Tuning América Latina, 2007)**

Este proyecto constituye un trabajo conjunto que construye lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior, que faciliten los procesos de reconocimiento de carácter transnacional y transregional. Ha sido concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la Educación Superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones, comparables y comprensibles, de forma articulada en América Latina.

Tuning América Latina abarca cuatro grandes líneas de trabajo:

- Competencias Genéricas y Específicas de las Areas Temáticas.
- Enfoques de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación de las Competencias:
- Créditos Académicos:
- Calidad de los programas.

El Proyecto Tuning incluye un modelo de diseño, implantación y administración de planes de estudios, donde las competencias se desarrollan de una manera progresiva a través de en una serie de unidades o módulos en diferentes etapas del programa. Este modelo contempla las siguientes etapas:

- Definición del perfil conducente al título.
- Descripción de los objetivos del programa y de los resultados del aprendizaje, en términos de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades.
- Identificación de las competencias genéricas y específicas de cada área.

- Traducción al plan de estudios, es decir, selección de los contenidos y estructura modular y créditos.
- Traducción a unidades y actividades educativas para alcanzar los resultados de aprendizaje definidos.
- Definición de los enfoques didácticos y de aprendizaje y de los métodos de evaluación.
- Desarrollo de un sistema de evaluación concebido para incrementar de modo constante su calidad.

#### **2.2.4 MERCOSUR Educativo (MERCOSUR Educativo, 2006)**

La misión del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) se centra en conformar un espacio educativo común, estimulando la formación de la conciencia ciudadana para la integración, la movilidad y los intercambios, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región. En cuanto la Educación Superior, el reto se centra en la conformación de un espacio académico regional, el mejoramiento de su calidad y la formación de recursos humanos. Así, las metas consisten en:

- Aprobar un Acuerdo de Acreditación de Carreras de Grado y de Movilidad.
- Implantar un “Programa de Capacitación de Pares Evaluadores y de Movilidad de Estudiantes, Docentes, Investigadores e Investigadoras y Administradores y Administradoras”.
- Consolidar los programas de postgrado en la región.
- Implementar acciones en el área de formación docente.
- Aprobar un “Acuerdo de Reconocimiento de Títulos de Nivel Terciario no Universitario” para la prosecución de estudios en los países del MERCOSUR.

De modo que se pretende mejorar, por una parte, la formación de recursos humanos para promover el desarrollo y, por otra, actualizar y armonizar los sistemas educativos. En tal sentido, se propone el diseño de un procedimiento e instrumentos de evaluación de un sistema de certificación por competencias, centrado en:

- La situación de debates y estado de implantación de los procedimientos e instrumentos para un sistema de certificación por competencias en los países del MERCOSUR.
- Recomendaciones fundadas acerca de criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación para un sistema de certificación por competencias.

#### **2.2.5 Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR) (CINTEFOR - OIT, 2008)**

La Organización Internacional del Trabajo, en reunión realizada en Abril de 1961, en Buenos, Aires, aprobó la creación de un Centro Interamericano de Investigación y

Documentación sobre la Formación Profesional-CINTERFOR. Esta organización asume los siguientes planteamientos:

- La política de educación y formación profesional de un país debería ser determinada sobre la base de un plan nacional que esté en armonía con una política nacional de desarrollo económico y social. Dicha política debe conducir a elevar el nivel de vida, mediante la utilización efectiva de todo el potencial de mano de obra del país en empleo productivo.
- La política de educación y formación profesional debería centrarse en: (a) adecuar la enseñanza a la realidad económica y social; (b) incorporar en los cursos de formación profesional el tema de las relaciones humanas; (c) revisar los sistemas y métodos de formación profesional, teniendo en cuenta que la formación es un medio de desarrollar las aptitudes profesionales de una persona dentro de los límites de las posibilidades de empleo; y (e) entender la formación como un proceso que debería continuar durante toda la vida profesional de un individuo, según sus necesidades.

En este sentido, se establece que la competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles, especialmente para el desempeño en una situación real de ejercicio profesional. Esta se obtiene a través del proceso instruccional y también, en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia propia de las situaciones concretas de trabajo.

### **3. BASES CURRICULARES.**

Definir las bases curriculares del diseño basado en competencias, implica transitar por la orientación legal, filosófica, psicológica, sociológica, andrago-pedagógica y teórica que lo sustenta.

#### **3.1 Bases Legales**

Las universidades tienen la obligación de fundamentar las carreras que ofrecen en el marco legal de la República Bolivariana de Venezuela, en la legislación educativa nacional y en un conjunto de documentos que orientan el trabajo curricular. A saber:

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su Preámbulo, indica que el fin supremo es establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un estado de justicia federal y descentralizado que asegure, entre otros derechos, el de la cultura y la educación. Adicionalmente, en las normas establecidas en el Capítulo VI, “De los Derechos Culturales y Educativos”, específicamente las contenidas en los Artículos 102 al 111 que recogen entre otros principios:

- La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria.

- La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad.
- Toda persona tiene derecho a una educación integral.
- El derecho a educar y a la existencia de instituciones educativas públicas y privadas.
- La obligatoriedad de la educación ambiental.
- La incorporación del conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías y de sus innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El reconocimiento de la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a la comunidad universitaria dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación.
- Reconocimiento del interés público por la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones.

La Ley Orgánica de Educación (1980), en los Artículos 2 al 7, define la política y la filosofía del sistema educativo nacional encaminado a lograr el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un individuo sano, culto, crítico y apto para convivir en un sociedad democrática, justa y libre, basada en la familia, en el trabajo, en la transformación social, con los valores de la identidad nacional, la tolerancia, la comprensión y el fortalecimiento de la paz entre las naciones. La educación fomentará el desarrollo de la conciencia ciudadana para la conservación y defensa del ambiente, uso de los recursos naturales y formación de equipos humanos para el desarrollo del país en forma integral. Además, se señala que el proceso educativo debe estar vinculado al trabajo con el fin del armonizar la educación con las actividades productivas del país.

La Ley de Universidades (1970) en los Artículos 2 y 3 enuncia que las universidades son instituciones que se orientan a la contribución de las soluciones de los problemas nacionales; ejercen la función rectora de la educación, la ciencia y la cultura, por lo que se les otorga la misión de las actividades de investigación y enseñanza; y tienen como misión complementar los ciclos de enseñanza previos y la formación de los profesionales cuya acción se oriente al desarrollo del país.

La Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) en los Artículos 24, 25 y 27, indica la incorporación necesaria en los planes, proyectos y programas de estudios, de actividades dirigidas a transmitir a los y las estudiantes los valores de la igualdad de género, el respeto, la mutua tolerancia, la autoestima y, en general, la igualdad de condiciones entre hombres y mujeres. Para tal fin, se impone transversalizar los planes de estudio, evitando la discriminación o violencia en contra de las mujeres.

Asimismo, las bases legales incluyen el contenido de las siguientes leyes:

- Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA) (1998).
- Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005).

Adicionalmente, aportan elementos importantes los documentos que se refieren a continuación:

- El Instructivo para Tramitar ante el Consejo Nacional de Universidades la Creación de Instituciones de Educación Superior, de Carreras Nuevas en las Instituciones Existentes (29/04/1994.).
- Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Superior en Venezuela 2000-2006. Conferencia de la Vice-Ministra de Educación Superior dictada en Mérida en el 2001.
- Políticas, Programas y Acciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Boletín Estadístico Estudiantil 1997-2001. Editado por la Universidad Central de Venezuela (2002).
- Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades (Documento Preliminar) (MECD-CNU-OPUSU, 2000).
- Proyecto Alma Mater para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria en Venezuela. Caracas, Noviembre de 2002, Cuadernos OPSU.
- Encuesta Nacional de Recursos Humanos. (Conindustria-Fundei, 1998).
- Programas de Gestión de Tecnología de los Ministerios de Ciencia y Tecnología y Producción y Comercio (2001)
- Proyecto Educativo Nacional. (MECD. Mayo del 2001).
- Estatuto del Profesor Universitario de la Universidad de Carabobo (2009)
- Informes Presentados por la Comunidad Andina de Naciones Respecto al Sistema de Reconocimiento (Mutuo) de Licencia, Títulos Profesionales, y Acreditaciones en la Comunidad Andina (CAN, Agosto 1997 – 2002).

### **3.2 Bases Filosóficas**

En primer término, es preciso destacar los aportes que hace el humanismo, como teoría socio filosófica centrada en la persona, al diseño por competencias. Desde esta corriente filosófica se intenta superar el concepto educativo basado en la conducta observable y en los procesos de estímulo y respuesta, que en nombre de la objetividad, cosifican al sujeto, invisibilizando sus capacidades cognitivas, humanas, sociales, culturales, profesionales y laborales pertinentes a la realidad del contexto en el cual este se desempeña. (Lesjter, 2003) Por el contrario, esta concepción hace de la persona el centro de toda acción de aprendizaje.

En consecuencia, es pertinente, frente a las exigencias del currículo por competencia, plantear una educación basada en el ser, saber, saber hacer y convivir, como cuatro ejes rectores fundamentales que impulsan el desarrollo de las competencias genéricas, profesionales y específicas en las distintas áreas del conocimiento. Por otra parte, desde

este enfoque, se requiere la flexibilización del conocimiento y el reconocimiento de la otredad como expresión para garantizar la diversidad humana y cultural.

### **3.3 Bases Psicológicas**

En la modalidad del diseño por competencias, se retoman las teorías psicológicas de aprendizaje dadas desde el cognoscitismo y el constructivismo, a partir de las cuales se reivindica el valor de las estructuras cognoscitivas del ser humano y las capacidades para insertarse en un aprendizaje basado en la zona de desarrollo próximo con pertinencia socio-cultural. De modo que, se hace referencia a los aportes de Ausubel, Vygostky y Rogers, como alternativas posibles para la construcción de un currículo, en el que se rescate el valor de la metacognición, los aprendizajes significativos, el pensamiento crítico, reflexivo y creativo y el valor de lo sociocultural (Lesjter, ob. cit.).

Es así como, Ausubel (1963) plantea que el aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiéndose por estructura cognitiva, al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo de conocimiento, así como la forma en la cual los ha organizado. Para este autor una metacognición ocurre cuando los contenidos son relacionados de modo sustancial con lo que el alumno ya sabe. Esto explica el por qué una competencia no puede estar representada por saberes y habilidades no pertinentes con la realidad en la cual está inserto quien la posee, por el contrario, ella debe representar sistemas de relacionalidad entre lo que la persona conoce, hace y lo que la realidad social e institucional requiere. Se trata de lograr un aprendizaje para la vida, basado en competencias pertinentes socialmente.

Asimismo, el autor adopta la teoría de aprendizaje del constructivismo social, bajo la cual se considera al individuo como un producto del proceso histórico y social, donde el lenguaje desempeña un papel primordial y el conocimiento constituye un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, asumiendo el medio desde una perspectiva social y cultural. Este autor, hace mención a un sistema de aprendizaje basado en la interacción con los demás, al cual llama “Zona de Desarrollo Próximo” o posibilidad de los individuos según el cual se puede aprender en el ambiente social y en la interacción con los demás. En este sentido, desde la “Zona de Desarrollo Próximo” el proceso de enseñar a aprender se convierte en un sistema de mediación, más allá de lo instruccional, el cual abarca lo cultural, lo social y lo histórico. Según esta visión, se habla de estrategias metacognitivas centradas en el desarrollo del pensamiento creativo y flexible, y en procesos educativos reflexivos y autónomos, en los que los individuos aprenden y reaprenden continuamente, y desarrollan autonomía, criticidad y responsabilidad con la vida desde una actitud saludable, comprometida y creativa (Rogers, 1987).

### **3.4 Bases Sociológicas**

Dentro de las teorías que fundamentan el diseño se puede destacar la teoría del enfoque de sistemas. Bajo esta teoría es posible comprender una estructura como un todo integrado con sus partes en relación, entendido como procesos o tejidos que se vinculan a partir de puntos en común (Lejter, ob. cit.). En el caso del diseño por competencia, se trata de un sistema universitario que vincula a las carreras a través de competencias genéricas, que a su vez permiten precisar las relaciones que, desde las competencias profesionales y específicas, establecen el tronco común de perfiles, independientemente del contexto sociocultural, geográfico y económico que defina a cada unidad académica del sector universitario

### **3.5 Bases Andrago Pedagógicas**

Bajo el enfoque de la formación por competencias es preciso comprender y diferenciar qué implica hacer pedagogía y hacer andragogía, ya que los y las estudiantes que ingresan a la universidades, están entre estos dos procesos por las edades en las que oscilan su participación universitaria, entre 16 años y más; edades en las que según Piaget, citado en Lejter (ob. cit.): “El sujeto todavía conserva referentes de la adolescencia con constructos ciertamente de la edad infantil” (p. 23).

Pedagogía, según Álvarez (2001), significa docencia para niños y adolescentes y Andragogía, según Alcalá (1997), es la ciencia y el arte, que inmersa en la educación permanente, se desarrolla a través de una práctica fundamentada en los principios de participación y horizontalidad. Se entiende así la Andragogía como Educación de Adultos, lo cual indica que las formas de aprendizaje y enseñanza, así como de evaluación en este ciclo de vida, no son las mismas que en la Pedagogía.

La Andragogía, a diferencia de la Pedagogía, de acuerdo a lo señalado por Lejter (ob. cit.), requiere que al adulto se le reconozca su bagaje histórico, cultural y social, que participe en el aprendizaje y que construya su propio conocimiento con ayuda del mediador. De manera que el adulto necesita saber el por qué debe aprender algo y debe involucrarse en la planificación y evaluación de la instrucción. Además, el aprendizaje de los adultos, se centra en la solución de problemas y no en los contenidos. En consecuencia, la instrucción se enfoca más en el proceso que en los contenidos.

En otras palabras, el aprendizaje andragógico se basa en la confrontación directa de problemas prácticos, sociales o personales, constituyendo la autoevaluación el método principal para determinar si el aprendizaje se ha logrado. Así, entre los principios que rigen la educación de adultos destacan, priorizar la experiencia de los individuos, adaptar el aprendizaje a la edad de los participantes y garantizar que el participante intervenga en la organización de su propio aprendizaje (Lejter, ob. cit.).

Por su parte, la Pedagogía, a diferencia de la Andragogía, tal y como lo señala Álvarez (ob. cit.), “requiere de un instructor más que de un mediador, que sin coartar las potencialidades de niños, niñas y adolescentes, estimule la creatividad y el pensamiento reflexivo bajo estrategias de aprendizaje supervisadas y dirigidas para el logro de las metas esperadas”. (p. 34).

### 3.6 Bases Teóricas

La construcción del currículo, desde la perspectiva de las competencias, responde a un enfoque complejo. Esta perspectiva integra el liderazgo y la gestión de calidad, con los postulados del pensamiento complejo de Morin. En este sentido, el proyecto educativo responde a un modelo orientado por el trabajo en equipo y la planificación estratégica, con el fin de orientarse a la gestión de calidad, la autoevaluación y la acreditación (Tobón, 2004).

#### 3.6.1 Pensamiento Complejo

Bajo este paradigma, el currículo es asumido como un campo multidimensional y complejo, reflejo de la realidad educativa. Así, según lo señala Morin (2002), el currículo debe asumir los principios del pensamiento sistémico, entre los que destacan el hologramático, el recursivo y el retroactivo. Estos principios implican la no fragmentación del conocimiento, la flexibilidad y la integralidad. En este contexto, una de las funciones básicas de la educación es la formación de un ciudadano y ciudadana capacitado para elaborar respuestas desde su misma condición de complejidad (Briceño, 2008). Así, puede plantearse la integración curricular desde un enfoque basado en la fusión de saberes que encierran una nueva manera de tratar, organizar y producir conocimiento. En consecuencia, se asumen tres grandes enfoques:

- **Multidisciplinariedad:** representa el nivel mínimo de integración disciplinar. Básicamente consiste en reunir diferentes asignaturas en torno a un referente, por lo general, de marcado carácter académico (Martínez, 1997).
- **Interdisciplinariedad:** interacción entre los objetos de estudio de las diferentes disciplinas, logrando la interacción de sus aportes respectivos en un todo coherente y lógico (Martínez, ob. cit.)
- **Transdisciplinariedad:** plantea lo que está al mismo tiempo entre, a través de, y más allá de las disciplinas. Su finalidad es la comprensión del mundo y la articulación de saberes. Es una estrategia didáctica que pone en juego una serie de saberes para facilitar la interiorización de los conocimientos (Pujol, 2009)

#### 3.6.2 Principios Curriculares

En el diseño por competencias se enfoca el currículo desde los principios de:

- **Transversalidad:** tiene como propósito el desarrollo integral del y la estudiante mediante la acción pedagógica de áreas o proyectos curriculares y la incorporación de temas críticos y emergentes de su medio social (Barreto, 1997).
- **Pertinencia:** principio que se relaciona con el impacto y calidad en el diseño esperado, privilegiando la argumentación desde la prospectiva de la atención razonable a las necesidades futuras, de acuerdo con las provisiones de los cambios científicos, tecnológicos, demográficos, sociales, económicos y políticos (Barreto, ob. cit.).
- **Hologramático:** se refiere a la integralidad curricular, dada por la inclusión en la propuesta curricular de campos, tales como medio ambiente, ciudadanía, derechos humanos, salud, organización, entre otros (Santos, 2000)
- **Coherencia:** elaboración y presentación de los conocimientos a fin de darle sentido y aplicabilidad teórica y práctica en su desarrollo profesional, académico y científico (Zabalza, 1997).
- **Flexibilidad:** proceso de intercomunicación disciplinaria orientado a, facilitar la movilidad de actores académicos, acelerando los flujos de comunicación, conectar el conocimiento con la acción y democratizar la regulación del trabajo académico (Pedroza, 2005 citado por Escalona, 2008).
- **Educación permanente:** Según la UNESCO (1998) el conocimiento contemporáneo, su renovación y vertiginoso incremento lleva al concepto actual de educación permanente como complemento indisoluble de los estudios conducentes a grados y títulos.

### 3.6.3 Diseño Curricular por Competencias.

El diseño curricular por competencias se define como una actividad de selección de contenidos, actitudes, capacidades y conocimientos básicos para vivir en la sociedad y desempeñarse en ella. El diseño del currículo, bajo este paradigma, toma en cuenta, tanto los requerimientos del mundo laboral profesional, como los problemas de la sociedad y el proyecto ético de vida de los estudiantes (Vargas, 2004). Bajo esta perspectiva, hay participación amplia de todos los elementos relacionados con el programa académico tales como docentes, estudiantes y personal administrativo y obrero; y se plantea una continua sistematización de los cambios a partir de la evaluación, de la planeación y de la ejecución. Además, está orientado hacia los resultados, pero teniendo como base los procesos y busca apoyar los procesos de gestión de la calidad en los programas.

Ahora bien, las competencias a juicio de Canquiz e Inciarte (2006), constituyen el conjunto de características que las personas poseen o desarrollan en función de las

necesidades del entorno y de sus motivaciones y aspiraciones personales; abarcando el saber reflexionar, valorar, organizar, seleccionar e integrar la mejor opción para el desarrollo de la actividad profesional. En consecuencia, implica saber, saber hacer, tener actitudes para ejecutar eficientemente un grupo similar de acciones, además de un conjunto de valores que guíen las acciones. En otras palabras, la competencia se define como las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida, fundamentada no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo.

El objetivo de formación plantea una clasificación de las competencias en genéricas y específicas. Las competencias genéricas son aquellas comunes a varias ocupaciones o profesiones, las cuales se complementan con las relacionadas con cada área de estudio. Las competencias específicas son las propias de una determinada ocupación o profesión y, por lo tanto, tienen alto grado de especialización y procesos educativos específicos.

#### **4. ABORDAJE METODOLOGICO.**

Las necesidades de formación profesional surgen de un diagnóstico de las experiencias de la realidad social, de la práctica profesional, del estado del arte de la disciplina particular y del mercado laboral. De estos insumos se derivan las competencias indispensables para definir el perfil de egreso del futuro profesional (Lluch, 1997). De manera que, los programas de formación por competencias profesionales se caracterizan por los elementos que se enumeran a continuación: (a) las competencias son identificadas y validadas por expertos; (b) los criterios de evaluación se derivan del análisis de las competencias y las condiciones de logro son claramente especificadas; (c) la instrucción se dirige al desarrollo de cada competencia; (d) los estudiantes establecen su propio ritmo de aprendizaje; (e) las estrategias metodológicas reflejan situaciones reales de trabajo; (f) la evaluación abarca el conocimiento, las actitudes y el desempeño de la competencia; y (g) las experiencias de aprendizaje son guiadas a través de procesos de retroalimentación permanente (Canquiz e Inciarte, 2006; Mertens, 1996).

Luego de una extensa y profunda revisión bibliográfica y largas jornadas de trabajo, la Dirección General de Docencia y Desarrollo Curricular asume el siguiente procedimiento metodológico para el rediseño curricular:

- Deconstrucción.
- Reconstrucción.
- Administración.
- Evaluación y seguimiento.

Y para el diseño de nuevas ofertas académicas:

- Construcción.

- Administración.
- Evaluación y seguimiento.

#### **4.1.-Deconstrucción**

La deconstrucción consiste en realizar un análisis de la pertinencia del currículo actual, para tomar conciencia de las insuficiencias, vacíos, obstáculos y resistencias al cambio. La deconstrucción se inicia con un proceso de Observación y Diagnóstico, que permite obtener información de los aportes de los diversos entes que planean, rigen, ejecutan y controlan los procesos de educación y formación en las diferentes carreras. Esta fase implica un proceso de auto reflexión, un análisis crítico del currículo actual, así como una evaluación de su pertinencia. La información obtenida será la base para la posterior definición de las competencias genéricas y específicas y para la reconstrucción del currículo (López, 2001; Restrepo, 2000). Para la fase de Observación y Diagnóstico del currículo se consideran las siguientes fuentes:

- **Internas:** misión, visión, objetivos y normativa institucional, diseños curriculares y las líneas de investigación de la Universidad de Carabobo y las específicas de las facultades, escuelas y departamentos. Los aportes de dichas fuentes, permitirán reconocer los aspectos relacionados con la estructura, el modelo y la estrategia pedagógica, los procesos de formación y la normativa.
- **Externas:** incluyen las concepciones y lineamientos de la UNESCO, el Ministerio para el Poder Popular de la Educación Superior, los Planes Nacionales y Regionales de Desarrollo Económico y Social, las Universidades, los Centros de Investigación, los Gremios, las Empresas e Instituciones de Producción y de Servicios, el Ministerio del Trabajo, así como un análisis del área de influencia de la institución y de ofertas académicas de otras latitudes, entre otros. El aporte obtenido da lugar a las competencias sociales y laborales que debe desarrollar el y la estudiante en dichos contextos. La determinación de las competencias laborales se realiza mediante la metodología del análisis funcional.

#### **4.2. Reconstrucción o Construcción**

Para llevar a cabo esta etapa se utilizan como insumos los productos de la etapa anterior. Con esta información se procede a organizar el diseño curricular y seleccionar el enfoque metodológico de formación. En primer término, se determinan las competencias profesionales genéricas y específicas, se definen los elementos de competencia y se construye el diseño curricular. Los elementos de competencia describen lo que el profesional debe ser capaz de hacer en el desempeño laboral y se expresan mediante, indicadores de logro o criterios de desempeño, niveles de competencia, rangos de aplicación, saberes esenciales y evidencias requeridas. (Agudelo, 2002; López, 2001; Tobón, 2004). Cabe destacar que, en el caso de diseño curricular de ofertas académicas nuevas, en esta fase se

incluye el análisis de las líneas de investigación de la Universidad de Carabobo y las específicas de las facultades, escuelas y departamentos y de los documentos emanados por los entes externos enumerados en el párrafo anterior.

De modo que esta etapa incluye las siguientes actividades:

- Proceso de Sensibilización
- Definición de la Profesión
- Definición de las Competencias
- Diseño de los Módulos de Aprendizaje
- Organización de la Malla Curricular
- Diseño Educativo

#### 4.2.1 Proceso de Sensibilización

En primer lugar es necesario realizar una sensibilización a todo el personal de la institución involucrado en el proceso de reforma curricular, ya que el requisito más importante para que resulte exitoso el proceso de diseño curricular es que, los profesores y profesoras los y las estudiantes y el personal administrativo y obrero estén sensibilizados de la importancia del nuevo enfoque del diseño curricular por competencias, para el logro de los objetivos.

El proceso de sensibilización incluye las siguientes etapas:

- Concientización
- Introspección
- Identificación
- Perspectiva
- Integración
- Retroalimentación

En la etapa de **Concientización** se realiza una retrospectiva donde son considerados los aspectos principales que hacen que surjan las necesidades para lograr que los implicados en este proceso logren persuadir e identificar las necesidades. Esto se puede definir mediante la medición de los antecedentes, además de la evolución y los avances que se han suscitado a través de los años. La fase de **Introspección** debe ser muy clara, precisa y lo suficientemente dinámica para que los involucrados sientan esa sensación que los introduzca a tener una percepción diferente de la situación a que se enfrentarán. En la etapa de **Identificación** se detectará como se desarrolla el currículo vigente, con el objeto de poder establecer las fortalezas, debilidades y vacíos. La fase de **Perspectiva** constituye una actividad donde se señalan los pronósticos respecto a los programas y planes del proceso de diseño curricular por competencias. La **Integración** es la etapa más crítica, ya que en ella se realizarán las actividades planeadas en el nuevo diseño curricular. Y en la

**Retroalimentación** se analizan detalladamente las actividades desarrolladas, como consecuencia natural se podría establecer un plan estratégico más detallado y completo de las actividades, contemplando mejoras a lo realizado anteriormente.

#### **4.2.2 Definición de la Profesión**

Está relacionada con el desempeño que le corresponderá cumplir al futuro profesional, una vez que egrese de la carrera. Debe estar en correspondencia con el perfil de egreso académico profesional por competencias para cada una de las carreras. A este respecto es preciso recordar que, a través del diseño curricular basado en competencias profesionales, se forman seres humanos que conciben el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado al período de formación escolar. En consecuencia, esta perspectiva promueve la combinación de momentos de aprendizaje académico con situaciones de la realidad laboral, de su actuación como persona y su entorno social (Canquiz e Inciarte, 2006).

#### **4.2.3 Definición de las Competencias**

Esta etapa se refiere a la identificación de las competencias genéricas y específicas a ser adquiridas por los y las estudiantes de cada carrera, incluyendo los siguientes elementos:

- ✓ Indicadores de Logro (Criterios de desempeño)
- ✓ Niveles de Competencia
- ✓ Descripción de los Saberes
- ✓ Evidencias Requeridas

Así, sobre la base de la definición del profesional se establecen las competencias genéricas y las específicas de cada una de las carreras, incorporando la formación integral por niveles de complejidad en los diferentes tipos de competencias. A continuación se definen los elementos constitutivos (Irigoin y Vargas, 2002; López, 2001; Tobón, 2004).

- **Indicadores de Logro (Criterios de Desempeño):** son los resultados que una persona debe demostrar en el manejo de un elemento de competencia en situaciones reales del trabajo, del ejercicio profesional o de la vida diaria, teniendo como base unos determinados requisitos de calidad con el fin de que el desempeño sea idóneo. Para describir los criterios de desempeño se identifica un elemento de competencia, para luego indicar qué pautas concretas y observables se deben tener en cuenta para evaluarlo.
- **Niveles de Competencia:** se refiere a los grados de complejidad con las que se espera formar las competencias en un determinado Proyecto Formativo. Bayona (citado por Tobón, 2006), presenta un análisis de los niveles de complejidad:

- ✓ Nivel I: corresponde al nivel de reconocimiento y distinción. Es un nivel básico para identificar los conceptos y la realidad donde se aplican los conceptos.
- ✓ Nivel II: corresponde al nivel de comprensión que implica contextualizar un objeto y establecer relaciones.
- ✓ Nivel III: corresponde al mayor nivel de complejidad, donde además de reconocer y comprender, se requiere de una producción y asumir una postura crítica frente a un problema o solución.

➤ **Descripción de los Saberes:**

- ✓ Saber Conocer: es la información específica e instrumentos cognitivos (nociones, proposiciones, conceptos y categorías) relacionados con cada uno de los criterios de desempeño.
- ✓ Saber Hacer: son los procedimientos necesarios para el desempeño de una determinada actividad o tarea, basado en la utilización de materiales, equipos y herramientas
- ✓ Saber Ser: son las actitudes necesarias para tener desempeños idóneos, basado en la autonomía de la persona, sus valores, su autoestima y su proyecto ético vida.
- ✓ Saber Convivir: es realizar proyectos comunes, prepararse para asumir y resolver los conflictos, respetando los valores del pluralismo, el entendimiento mutuo y la paz, a través de la comprensión del otro y de las formas de interdependencia.

➤ **Evidencias Requeridas:** son los productos y demostraciones, las pruebas que se requieren, para poder determinar o juzgar la idoneidad con la cual la persona demuestra la competencia. Estas pueden ser de tres tipos:

- ✓ De Producto: son entregados por la persona de acuerdo a una serie de especificaciones técnicas.
- ✓ De Desempeño: situaciones donde se verifica el desempeño de la persona.
- ✓ De Conocimiento: manejo de los saberes a través de cuestionarios, escalas de actitud y pruebas de ejecución.

#### **4.2.4 Diseño de los Módulos de Aprendizaje**

Los módulos se definen como la estructura básica de la organización del currículo, con metas claras y evaluables, con autonomía frente a los otros módulos, pero relacionándose con ellos para reforzar competencias previas, o servir de base a la formación de competencias de otros módulos paralelos. En general, los módulos se caracterizan por centrarse en una competencia con el fin de lograr impactar su formación en el o la estudiante, pero a la vez, buscan desarrollar y fortalecer competencias de otras clases. Los módulos se relacionan entre sí para reforzar el desarrollo de las competencias y lograr que determinados proyectos tengan continuidad durante la formación. Un módulo debe contener: (a) competencia global, (b) unidad de competencia a formar, (c) problema o problemas a

resolver, (d) actividades a llevar a cabo para formar la unidad de competencia y sus respectivos elementos y componentes, (e) actividades de evaluación de las competencias, (f) recursos físicos y materiales requeridos, y (g) bibliografía (Catalano, Avolio y Siadogna, 2004; Estayno y Grinsztajn, 2005; Mertens, 1996). Finalmente, y asumiendo la postura de Tobón (2004), el currículo debe integrar un modelo de gestión de la calidad, ya que todo proceso debe cumplir con unas normas de calidad, así como también con un procedimiento que asegure el cumplimiento de esta.

#### **4.2.5 Organización de la Malla Curricular**

En ella se ubican los módulos o bloques de saberes, relacionados entre sí y formando una red. Permite, además, visualizar de manera integral el Pregrado y el Postgrado, ubicar los niveles de formación, los créditos, las prácticas, la investigación, la extensión y la certificación; así como desarrollar las competencias descritas en el perfil académico profesional de egreso (Tobón, 2004).

Es recomendable visualizar esta malla de manera horizontal en orden creciente de la formación del profesional, tomando en cuenta los niveles de las competencias. De esta manera se ubica la formación por niveles desde pregrado hasta postgrado, evitando así la frondosidad curricular y la sobre especialización en pregrado.

#### **4.2.6 Diseño Educativo.**

En esta fase se elaboraran los planes y programas para un currículo por competencias, los cuales constituyen la orientación de los aprendizajes. En ellos se hace énfasis en la resolución de problemas para permitir a los y las estudiantes enfrentarse a situaciones similares en diversos contextos. En vista de la disparidad de criterios existentes respecto a la orientación que se da al aprendizaje de los saberes, los objetivos parecen cobrar fuerza considerados como los orientadores de los aprendizajes, siempre y cuando se integren a la resolución de situaciones problemáticas, lo cual se confirma cuando se considera a la pedagogía por objetivos como no limitante de la perspectiva constructivista ni de las competencias (Catalano, Avolio y Siadogna, 2004).

Se sugiere para la redacción de los objetivos en formato de competencias, la articulación de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales respondiendo a una finalidad. En consecuencia, estos deben contener un qué (conceptos), un cómo (procedimientos), una manera de demostrar su logro (actitudes) y un para qué (finalidad). Los contenidos o saberes deben ser redactados en términos de enseñanza-aprendizajes en función de logros de los objetivos. Su punto de partida deben ser las competencias y no las asignaturas o unidades curriculares. Las estrategias metodológicas o de aprendizaje deben hacer énfasis en la aplicabilidad de dichos aprendizajes y ser transferibles a otras situaciones de la vida real. Deben estar orientadas a la construcción de aprendizajes en la resolución de problemas con énfasis en la articulación de conocimientos, a través de un proceso abierto,

flexible, que sea pertinente con los cambios sociales, científicos y tecnológicos. Se recomienda utilizar metodologías activas que estimulen la creatividad de los y las estudiantes, quienes ocuparán un rol activo y la participación del y la docente será para orientarlos y estimular la indagación, la reflexión y la construcción de conocimientos nuevos. (Canquiz e Inciarte, 2006).

La evaluación de los aprendizajes debe estar inmersa en la planificación didáctica según lo planteado en el Diseño Curricular de la Carrera, el Reglamento de Evaluación respectivo y el Programa de Estudio. Para evaluar por competencias es necesario: (a) evidenciar la competencia por medio del desempeño, lo cual se enuncia en términos de indicadores de logro; y (b) enfrentar al y la estudiante a situaciones reales o a lo más aproximado posible a las que ha de enfrentarse en la vida. Se hace énfasis en que las estrategias de evaluación a ser utilizadas se correspondan con los procedimientos utilizados para las aplicaciones en situaciones reales de la formación (Fuchs, 2005; Tobón, 2004).

Además, la valoración o ponderación de la evaluación debe ser coherente con las competencias, tomando en cuenta los elementos cualitativos y los cuantitativos de dicha actuación. En este sentido, se debe tener siempre presente que evaluar competencias supone evaluar desempeño y las actividades de evaluación que se seleccionen deberán permitir la aplicación de dichos desempeños. Los criterios de evaluación deberán ser establecidos claramente y ser del conocimiento de los y las estudiantes así como de los y las docentes para su cumplimiento de manera objetiva (Canquiz e Inciarte, 2006).

### **4.3 Administración**

Una vez cumplidas las fases anteriores, se pone en práctica el nuevo diseño curricular. Esta fase permite regular el proceso de su ejecución, en ella se establecen las estrategias que viabilizarán el desarrollo del diseño propuesto. Para Irigoín y Vargas (2002) los factores asociados con el logro de una buena calidad en la implantación del diseño curricular se relacionan con:

- La institución educativa.
- El proceso de aprendizaje para la formación basada en competencias.
- El cuerpo docente.
- El personal administrativo y obrero
- Los participantes o estudiantes.
- Los recursos educacionales, materiales y financieros.
- La vinculación con el entorno.

De modo que, para garantizar que la implantación responda a lo establecido en el diseño, es preciso planificar adecuadamente el proceso en aras de garantizar las condiciones administrativas y académicas que lo posibilite. Así, es pertinente tomar en

cuenta una serie de aspectos entre los que destacan los siguientes: (Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA], 2008; González, 2007)

- Desarrollar mecanismos de difusión a objeto de hacer del conocimiento de la comunidad educativa la necesidad y dirección del cambio que se pretende alcanzar, así como el contenido de la propuesta en aras de lograr la mayor participación.
- Desarrollar actividades enfocadas a generar actitudes positivas entre los miembros de la comunidad hacia el nuevo diseño curricular.
- Insertar actividades para dotar al personal docente y estudiantil de las herramientas teóricas y metodológicas requeridas. Diseñar mecanismos de retroalimentación de los estudiantes en formación, para efectuar las acciones de intervención que puedan garantizar el desarrollo de las competencias.
- Desarrollar estrategias para estimular la capacidad creativa de los y las estudiantes y los y las docentes, a fin de generar actividades de aprendizaje más eficientes de acuerdo con la ciencia, tecnología y recursos existentes.
- Diseñar y aplicar instrumentos evaluativos que permitan evidenciar y evaluar los cambios.
- Fortalecer el sistema de información (TIC)
- Revisar la estructura organizacional.

En consecuencia, los facilitadores y facilitadoras y los y las estudiantes deben asumir que no se trata del cambio por el cambio o de una reforma sin cambio. Se trata de analizar que es preciso cambiar y cómo hacerlo de la manera más efectiva (Vargas, 2002). Es así como se requiere de líderes tanto de la materia curricular como de la administrativa, porque después de elaborados y aprobados los diseños curriculares, aunque los actores fundamentales del proceso educativos hayan participado en su elaboración, deben identificarse con él y estar abiertos a los cambios y modificaciones que son consecuencia de la nueva estructura curricular.

Todos estos cambios implican una revisión de la estructura administrativa, las áreas de conocimiento y los procedimientos de ingreso del personal docente, la actualización y movilidad en dichas áreas de conocimiento, la actualización del personal docente y administrativo, los requisitos de ingreso de los nuevos y nuevas estudiantes por carrera, los requerimientos presupuestarios, las normativas de evaluación curricular e institucional, los procedimientos de transición del diseño actual al propuesto, las políticas y reglamentación para el período de transición, como el régimen de equivalencias, la normativas para alumnos y alumnas rezagados y rezagadas, los sistemas de control de estudios, así como prever sistemas de acreditación e internacionalización de las profesiones, entre otros. De manera que, una vez culminado el diseño o rediseño curricular correspondiente, se designarán comisiones para que realicen las adaptaciones respectivas a los aspectos señalados en el párrafo anterior.

En esta fase de administración es preciso tomar en consideración algunas directrices generales:

- Organizar las unidades curriculares bajo diversas modalidades de aprendizaje, como actividades teóricas, laboratorios, actividades teórico prácticas, proyectos, talleres, pasantías, seminarios, investigación, semipresencialidad y estudios a distancia.
- Establecer un máximo de dos relaciones directas por unidad curricular, en caso de ser necesario preestablecerlas para facilitar su administración y control.
- Asumir el Sistema de Créditos Académicos como un mecanismo para favorecer la apertura, la flexibilidad curricular y la movilidad estudiantil. Este sistema establece parámetros para hacer equiparable la formación académica entre programas de diferentes instituciones, la transferencia y movilidad estudiantil dentro de la institución y entre instituciones nacionales e internacionales, la homologación de estudios y la convalidación de títulos obtenidos en el exterior.
- Asumir el crédito como una unidad de medida del trabajo académico del estudiante efectuado por el estudiante, que incluye las horas de contacto con el docente y las horas de trabajo independiente, asesorías.

#### **4.4.- Evaluación y Seguimiento**

La evaluación curricular constituye la piedra angular de los procesos de transformación, incorporando los principios de la gestión de la calidad y la práctica de la acreditación como herramienta certificadora de la calidad. En el presente documento se adoptan los preceptos propuestos por González (2007), quien plantea una innovadora relación entre institución, estado y sociedad. Bajo esta propuesta, el mejoramiento continuo de la calidad constituye el eje central del proceso, a través de la generación de una nueva cultura evaluativa, donde los actores del hecho educativo constituyen sus protagonistas y, la evaluación curricular, desde una percepción holística, representa el objeto y sujeto permanente del proceso metaevaluativo. La propuesta se fundamenta en la tríada calidad, evaluación y currículo; diferenciando la calidad como cumplimiento de los estándares básicos de la norma, de la alta calidad, que representa el grado en que se superan esos patrones. Es así como, el aseguramiento de calidad se enfoca en garantizar el cumplimiento de esos patrones; mientras que el mejoramiento de la calidad propende el logro gradual de altos estándares de calidad, constituyendo la gestión de calidad el macro programa que abarca ambos procesos.

El abordaje tanto cuantitativo como cualitativo del currículo y su administración como objeto y sujeto de investigación, traslada el proceso evaluativo a un plano multidimensional, incorporando variables de tipo afectivo, actitudinal y social. Adicionalmente, se propone como herramienta el análisis retrospectivo y prospectivo de los datos recopilados, a fin de establecer el grado de evolución alcanzado y contrastarlo con las nuevas exigencias. En tal sentido, es preciso desarrollar un proceso de reflexión sobre los fundamentos, organización, desarrollo y resultados educativos, que conlleva a identificar los ámbitos que requieren una atención preferente. Para ello se proponen tres mecanismos secuenciales: (a) la recolección

y sistematización de la información, (b) análisis y (c) la emisión de juicios y recomendaciones fundamentadas (González, 2007).

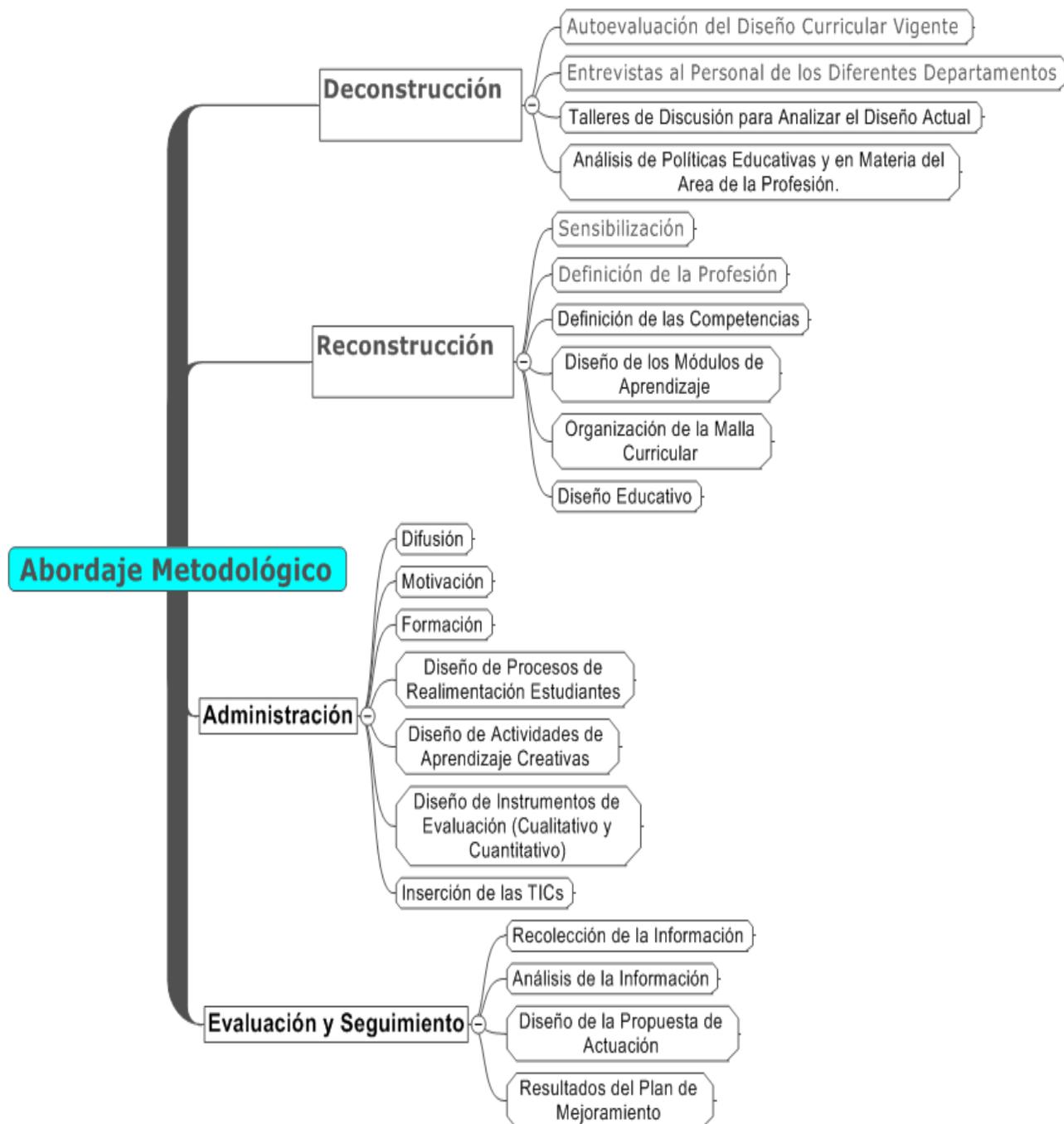
En tal sentido, el aseguramiento de la calidad debe sustentarse en elementos conocidos, reflexionados y consensuados en las instituciones formativas. Para ello es necesario desarrollar proyectos integrados e integrales, con planes coherentes que incluyan indicadores que permitan constatar la pertinencia de la formación situada en el contexto y el impacto por el entorno que a su vez produce un cambio en el sistema (Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA], 2008)

Así, para la recolección de la información se propone aplicar las dimensiones e indicadores propuestos por la institución en los programas de evaluación de la calidad y acreditación, los cuales, indudablemente, interconexión íntimamente los componentes del currículo, con las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión. A manera de guía, se propone utilizar las dimensiones e indicadores propuestos por González (ob. cit.) para evaluar la calidad de la variable, las cuales se especifican en el documento de operacionalización de estos lineamientos

Con los datos derivados de esta etapa diagnóstica, se procede a elaborar la propuesta de actuación que debe incluir: (a) resultados y conclusiones de la fase de diagnóstico; (b) metas que se pretende alcanzar; (c) efectos deseables de las actuaciones de intervención; (d) acciones a través de las que se pretenden alcanzar las metas, y (e) metodología para valorar los efectos de las intervenciones. Una vez implantados los correctivos se procede a desarrollar una serie de procesos que permiten constatar los resultados de la implantación del plan de mejoramiento ob. cit.).

Es preciso entonces evaluar la calidad del diseño curricular, la calidad de la implantación del diseño, y calidad de uso, es decir, lo que el participante es capaz de hacer de lo aprendido después que cesa la intervención educativa. En otras palabras, se trata de que haya un diseño de buena calidad, que la ejecución del diseño esté conforme con lo que fue la concepción y que la o el estudiante pueda posteriormente hacer algo con lo aprendido (Irigoin y Vargas, 2002).

El abordaje metodológico se puede resumir en el siguiente esquema:



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alcalá, A. (1997). *Propuesta de una definición unificadora de andragogía*. U.N.A. Caracas, Venezuela.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Ed. Grune and Stratton. New York..
- Barreto, N. (1997). Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formulación del currículo para la carrera docente. *Revista de Investigación y Postgrado*. Investigación Educacional. 5-1. 45-57.
- Boero, G. (2007). *Encuentro de comisiones delegadas de SAU: nuevos desafíos al ejercicio profesional*. [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.ort.edu.uy/farq/pdf/boerasau.pdf> [Consulta: 2009, Marzo 05]
- Briceño, M. (2008) *Una aproximación argumentativa entre el currículo y la complejidad*. Ponencia en las II Jornadas d Investigación. UNEFA. Valencia
- Canquiz, L. e Inciarte, A. (2006). *Desarrollo de perfiles académico-profesionales basados en competencias*. Material de apoyo para los talleres de diseño de los programas para las unidades curriclares. Maracaibo, Venezuela. Trabajo sin publicación.
- Catalano, A., Avolio, S., y Siadogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Disponible: [http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/dis\\_curr/pdf/dis\\_curr.pdf](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/dis_curr/pdf/dis_curr.pdf) [Consulta: 2009, Marzo 05]
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2008). *Informe seminario internacional diseño curricular por competencias y aseguramiento de la calidad*. Disponible: [www.cinda.cl/download/sr\\_realizadas](http://www.cinda.cl/download/sr_realizadas) [Consulta: 2009, Marzo 05]
- CINTERFOR-OIT. (2008). *Competencia laboral*. Disponible: [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy) [Consulta: 2009, Marzo 05]
- Comisión de la Comunidad Andina. (1998). *Gaceta Oficial del Acuerdo de Cartagena*. Decisión 439. Marco general de principios y normas para la liberalización del comercio de servicios en la comunidad andina. Año XIV. Número 347.
- Consejo Nacional de Universidades. Secretaria Permanente. (2004, Mayo 03). *Propuesta de algunos lineamientos y criterios para implantar el sistema de reconocimiento (mutuo) de licencia, títulos profesionales y acreditaciones en la comunidad andina*. Trabajo no publicado

Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial* No. 36860, Diciembre 30, 1999.

Escalona, L. (2008) Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación en biotecnología. *Investigación Biotecnológica*. 22, 44. Disponible: <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol22-44/IBI002204408.pdf>. [Consulta: 2009, Enero 25]

Estayno, M. y Grinsztajn, F. (2005). *Hacia un nuevo paradigma en la formación de profesionales de informática y TIC'S*. Trabajo presentado en las Primeras Jornadas de Educación en Informática y TIC'S 2005 RED UNCI, Argentina. Disponible: <http://cs.uns.edu.ar/jeitics2005/Trabajos/pdf/31.pdf#search=%22Estayno%20y%20Grinsztajn%2C%202005%22> [Consulta: 2009, Febrero 25]

Fuchs, R.M. (2006). *Curricula universitaria basada en competencias: experiencia de la Universidad del Pacífico*. Disponible: <http://sicevaes.csuca.org/drupal/?q=filemanager/active&fid=216> [Consulta: 2009, Febrero 15]

González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151-164. Disponible: <http://www.rieoei.org/rie35a08.htm> [Consulta: 2009, Marzo 05]

González, R. (2007). Aproximación metodológica para la metaevaluación de la calidad programática en el ámbito de la educación superior. *Acción Pedagógica*. 16. p. 154-161.

Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. [Libro en línea]. Montevideo: Cinterfor-OPS Disponible: [http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man\\_ops/index.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_ops/index.htm) [Consulta: 2009, Marzo 05]

Lesjter, J (2003) *El Proceso de Enseñar Aprender*. Módulo de Capacitación Docente. MSDS Políticas de Salud Pública, Caracas Venezuela.

Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005). *Gaceta Oficial* número 38.344, Diciembre 27, 2005.

Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007). *La Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela* [Transcripción en línea]. Disponible:

<http://www.tecnojuris.com/derecho/modules.php?name=News&file=article&sid=1799>  
[Consulta: 2009, Marzo 06]

Ley de Universidades de Venezuela. (1970). *Congreso de la República de Venezuela*. [Transcripción en línea]. Disponible: [www.analitica.com/biblioteca/congreso\\_venezuela/ley\\_universidades.asp](http://www.analitica.com/biblioteca/congreso_venezuela/ley_universidades.asp) [Consulta, 2008 Mayo 13]

Ley Orgánica de Educación de Venezuela. (1980). *Gaceta Oficial* No. 2636 (Extraordinario), Julio 28, 1980.

Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA) (1998). *Gaceta Oficial* N° 5. 266 (Extraordinario), Octubre 2, 1998.

Lluch, E. (1997). *Formación basada en competencias. Situación actual y perspectivas para los países del MERCOSUR*. Los sistemas nacionales de formación por competencias, metodología de investigación y normalización de competencias. Consultado el 01 de Agosto del 2006 en: [http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/bib\\_a\\_no/ii\\_f.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/bib_a_no/ii_f.htm)

Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente*. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. Trillas. México.

MERCOSUR Educativo. (2006). *La Educación Superior en el Sector Educativo del Mercosur-SEM*. [Página Web en línea] Disponible en: [http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=19&Itemid=37](http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=19&Itemid=37). [Consulta: 2009, Febrero 26]

Mertens, L. (1997). *DACUM (desarrollo de un currículum) y sus variantes SCID y AMOD*. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. Disponible: [http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/banco/id\\_nor/dacum/index.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/banco/id_nor/dacum/index.htm) [Consulta: 2009, Febrero 26]

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2001). *Viceministerio de Educación Superior. Políticas y estrategias para el desarrollo de la educación superior en Venezuela. 2001-2006*. Caracas

Ministros Europeos de Educación (1998). *Declaración de Bolonia*. [Documento en línea]. Disponible: <http://sites.google.com/site/observatoriodilosoficomx/declaracion-de-bolonia-y-proyecto-tuning> [Consulta: 2009, Marzo 05]

Morín, E. (2002) *Con la cabeza bien puesta*. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Nueva Visión, SAIC, Argentina

OPSU-SEA (2004) *Programa de implantación del subsistema de evaluación y acreditación institucional*. Caracas.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y el marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior* [Documento en línea]. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París. Disponible: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) [Consulta: 2008, Diciembre 12]

Pujol, M. (2009) *La transdisciplinariedad hace posible la innovación educativa*. En Complejidad y Modelo Educativo. Blog del Ciclo de Conferencias sobre Educación y Complejidad. Comunicado de prensa del 23/03/2009. Disponible: Abril 29]

Restrepo, B. (2000). *Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa*. Revista Iberoamericana de Educación (OEI). [De los Lectores]

Rogers, C. (1987). *Psicología social de la enseñanza*. Visor/MEC: Madrid.

Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones

Tobón, S (2006). *Competencias en la educación superior*. Políticas hacia la calidad. Bogotá: Ecoe.

Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en américa latina*. Informe Final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto. Bilbao.

UNESCO-CRESALC (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Aprobado por la Conferencia sobre la Educación Superior. Paris. [Documento en Línea]. Disponible: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) [Consulta: 2009, Marzo 15]

Vargas, F. (2002). *Fundamentos para el diseño de instrumentos de evaluación para programas de Formación Profesional*. INSAFORP, 1era edición. San Salvador: Disponible: <http://www.ilo.org/public/region/ampro/cinterfor/temas>. [Consulta: 2009, Marzo 05]

Vargas, F. (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente*. Montevideo: Cinterfor, 2004. Herramientas para la transformación, 26. Disponible: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/vargas/index.htm> [Consulta: 2009, Febrero 05]

Villarroel, C. (2003). *Evaluación y acreditación de la educación superior venezolana* [Documento en línea]. Disponible: [www.apalancar.otg/noticias/detalle.asp?tipo=2&id\\_documento=4322](http://www.apalancar.otg/noticias/detalle.asp?tipo=2&id_documento=4322) [Consulta: 2005, Mayo 10]

Zabalza, M. A. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. (7ma. Edition). Madrid: Narcea

**Dirección General de Docencia y Desarrollo Curricular**

