

¿PROFESIONALES COMPETITIVOS O COMPETENTES?

MSc. Ing. Jorge L. Alpízar Muni

*1. Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”, Vía Blanca Km.3,
Matanzas, Cuba.*

Resumen.

El enfoque de formación por competencias alcanza cada vez un mayor desarrollo y aceptación como base en los procesos de diseño curricular; tanto para la formación desde las empresas modernas, como para la Educación Superior en la enseñanza de Pre y Postgrado en las Universidades. Nuestro país inmerso desde hace ya décadas en una sistemática transformación y perfeccionamiento de la formación de profesionales, tendiente a la elevación constante de la calidad de estos procesos; acumula significativas experiencias, cuyos resultados son reconocidos tanto a nivel nacional como internacionalmente. La Educación Superior Cubana, debe considerar la idea de formar profesionales “competentes”; propósito que debe necesariamente ir más allá de propiciar capacidades para avanzar en el mundo del mercado laboral y la competencia, sin otra motivación que el éxito personal y desligado totalmente de un compromiso ciudadano, humanista y solidario. En tal sentido, se discute en el presente trabajo la conveniencia de asumir determinadas bases del enfoque de formación por competencias, en particular relacionado con la implementación de las estrategias curriculares en nuestros actuales planes de estudio.

***Palabras claves:** Competencias, Diseño Curricular, Estrategias Curriculares, Créditos Académicos.*

Introducción.

La formación profesional constituye una alternativa estratégica para el desarrollo de los países que pretenden evolucionar hacia un futuro mejor de sus pueblos, en las condiciones económicas y sociales imperantes en la actualidad.

Según la UNESCO (1), el denominador común que surge de las Cumbres Mundiales y de las grandes conferencias internacionales, es que el Estado, la sociedad civil y las comunidades profesionales y de negocios, deben establecer acuerdos nacionales que conduzcan a un desarrollo humano sustentable. Existe, además, un acuerdo unánime en tomo a que la condición sine qua non para que la humanidad pueda superar los desafíos que actualmente enfrenta, es el desarrollo de los recursos humanos. “El acceso a la educación superior y a la gama más amplia de servicios que ésta le puede brindar a la sociedad es parte esencial, sostiene la UNESCO, de cualquier programa de desarrollo sustentable, para el cual se requieren pericia humana y destreza profesional de alto nivel” (2).

Tales afirmaciones interpretadas hoy en las bases que sustentan los principales programas para el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la Educación Superior en la América Latina, sitúan a la visión curricular de Formación por Competencias, entre las principales tendencias en las que se sustentan los proyectos de Reforma Curricular que emprenden la mayoría de las Universidades de la Región al influjo constante en la elevación de las exigencias que la Sociedad impone a la Universidad Contemporánea.

Sin embargo, el término Competencias resulta sin lugar a dudas controvertido y sus implicaciones en el orden conceptual, metodológico y técnico; llevan a no pocos estudiosos y a muchos directivos universitarios a enfocar con cautela las directrices para su adecuada implementación en nuestros días.

El propósito que motiva las siguientes reflexiones se enmarca en la idea de encontrar una adecuada designación para la aplicación de las bases conceptuales, metodológicas y técnicas de una visión curricular basada en la formación por competencia, acorde con las exigencias objetivas que para nuestros países tiene la formación de profesionales, capaces de contribuir de manera efectiva a un desarrollo sustentable.

Consideraciones acerca del Concepto de Competencias.

El concepto de Competencias es reciente. En otras latitudes, el término tiene antecedentes de varias décadas, principalmente en países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania, Francia y Australia. Las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado; trayendo como consecuencia la necesidad de capacitar de manera continua al personal, independientemente del título, diploma o experiencia laboral previos. Éste es el contexto en el que surgen las denominadas competencias laborales; a partir del cual por su trascendencia, se asume posteriormente el término competencias profesionales en la evolución hacia los procesos formativos de la Educación Superior.

Al consultar el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia (1997), la primera acepción de competencia se asocia a: disputa y oposición, pero posteriormente está explicado como: aptitud, idoneidad, correspondiendo la definición de competente a: proporcionado, oportuno, pertinente, adecuado.

Es precisamente hacia estas últimas interpretaciones del término competencias que se encamina actualmente la visión de una formación de profesionales competentes.

De ahí que una de las definiciones de competencias profesionales que mayor aceptación encuentra en el ámbito de la Educación Superior sea la siguiente:

La combinación integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado. (Saber actuar movilizandolos recursos) (3)

Tal definición puede ser representada a partir de la siguiente gráfica:

CONCEPTO DE COMPETENCIA EN EDUCACIÓN



PROCESO DE FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES



Cognoscitivo: Saber
Procedimental: Saber hacer
Afectivo: Saber ser



Ser competente es poseer capacidades para realizar acciones, construir y reconstruir el conocimiento en diferentes circunstancias, resolver problemas en diferentes contextos, ser proactivo y creativo para transformar la realidad y actuar en consonancia con los requerimientos de su tiempo

Como pudiéramos deducir a partir de estos conceptos el término competencias puede ser sin lugar a dudas interpretado en conformidad con la visión y los propósitos de la formación de los profesionales que se promueve actualmente para la Educación Superior Cubana.

Sin embargo, el término y sus adecuaciones a la realidad que viven muchos de los países de nuestra Región nos sitúa en algunas disyuntivas que genera el rechazo a su asimilación e implementación, tomando en consideración las tendencias que se mueven alrededor de esta alternativa desde el punto de vista curricular y que son necesarias considerar.

Visión Curricular basada en competencias

Uno de los principales obstáculos hacia la adopción generalizada de una visión curricular basada en competencias, aparece para muchos en razón de su interpretación desde las bases de su surgimiento.

Hay que considerar que la visión de competencias, surge precisamente en el mundo de la empresa contemporánea, la mayoría de los estudiosos lo sitúan básicamente en los trabajos de David McClelland en la Universidad de Harvard, quien propone una nueva variable para entender el concepto de motivación: Performance/Quality, considerando el primer término como la necesidad de logro (resultados cuantitativos) y el segundo como la calidad en el trabajo (resultados cualitativos) en el desempeño de los profesionales.

Según Valle (4)...”Siguiendo este enfoque McClelland se plantea los posibles vínculos entre este tipo de necesidades y el éxito profesional: si se logran determinar los mecanismos o niveles de necesidades que mueven a los mejores empresarios, managers, entre otros, podrán seleccionarse entonces a personas con un adecuado nivel en esta necesidad de

logros, y por consiguiente formar a las personas en estas actitudes con el propósito de que estas puedan desarrollarlas y sacar adelante sus proyectos.

Los resultados del autor en la aplicación de sus ideas mostraron que ha partir de ellas se lograba desarrollar en los profesionales, características innovadoras, que potenciaban el desarrollo de sus negocios, permitiendo con ello se extendieran de manera significativa en el mundo laboral y desde los años 70 surge la idea de las competencias como variables que permiten una mejor predicción del rendimiento laboral.

Este enfoque “empresarial” de competencias, pone precisamente en el plano de la duda a muchos estudiosos y gestores de la reforma curricular en las universidades, en cuanto a las posibilidades de adecuarlo a los propósitos de una formación universitaria que debe ir más allá de propiciar capacidades para avanzar en el mundo del mercado laboral y la competencia, sin otra motivación que el éxito personal y desligado totalmente de un compromiso ciudadano, humanista y solidario.

Este debate para algunos de poca trascendencia y derivado de visiones exclusivamente “tercermundistas” ha tenido algunas manifestaciones aunque a veces un tanto acalladas. Por ejemplo, la versión para América Latina del proyecto Tuning (5) auspiciado por la UE; que constituye una de las experiencias más importantes en el propósito de insertar el enfoque por competencias en la formación profesional, en su discusión acerca de las competencias genéricas puso de manifiesto tales aseveraciones como ha quedado evidenciado en la Reunión General de este Proyecto celebrada en Bruselas en el 2006.

En esta reunión, el análisis presentado por Lakas, J. P. y Narvaiza, J. L. (6) en el cual se comparan los resultados de la investigación acerca de las competencias genéricas para la formación de profesionales en Europa y América Latina, estos investigadores muestran como en América Latina a diferencia de Europa; se coloca en los primeros lugares entre dichas competencias, para todas las categorías de encuestados tratándose de académicos, empleadores y graduados al “Compromiso Ético “.

Al propio tiempo surgen como elementos de competencias en la Región tres nuevas representaciones: Compromiso con la preservación del medio ambiente, Responsabilidad social y compromiso ciudadano y Compromiso con su medio socio-cultural; a pesar de reducirse comparativamente el listado de 30 competencias en la versión europea a 27 en el caso de su similar latinoamericana.

A propuesta de estos investigadores se aceptó en la nueva visión del Proyecto, la consideración de estructurar este tipo de competencias genéricas en cuatro grandes grupos o dimensiones compuesto uno de ellos por las que comienzan a denominarse como Valores Sociales.

Estas realidades y valoraciones objetivas en relación al enfoque curricular basado en competencias, nos acercan a una visión en la cual resulta viable y compatible dicho enfoque con las importantes transformaciones que son necesarias implementar en la Universidad Latinoamericana contemporánea.

Sin embargo, existen otros desafíos importantes asociados al enfoque por competencias, que resulta indispensable discutir derivados de la impronta neoliberal preponderante en nuestro medio, a tenor de su implementación en los propósitos de reforma curricular que emprenden numerosas universidades de la Región.

Uno de los elementos que se emplean en la actualidad para internacionalizar una visión curricular por competencias, lo constituye el objetivo de crear un espacio “donde no sólo los estudiantes en programas de intercambio puedan moverse con una mayor facilidad y calidad, sino donde también los profesionales puedan hacerlo” (7).

Este propósito, loable en el contexto posible de un bloque de integración entre los países de la Unión Europea; en su visión hacia la América Latina enfrenta sin lugar a dudas la tendencia creciente hacia la “fuga de cerebros” desde los países subdesarrollados hacia los del denominado Primer Mundo; sin embargo, visto en el contexto de las nuevas fuerzas que se mueven en la Región y que promueven procesos de integración basados en la cooperación y el intercambio justo, pudiera constituir una fortaleza en esta nueva visión integradora.

Por otra parte la elevación de la calidad en la formación de los profesionales universitarios, a partir de la internacionalización de las mejores prácticas en ese ámbito, enfrenta además el desafío de alcanzar esa calidad, combinando este propósito con el logro de un libre acceso de todos los que de acuerdo con sus potencialidades intelectuales puedan hacerlo. En tal sentido es indispensable considerar que “la verdadera calidad es aquella que asegura los mayores niveles de acceso y no la que se alcanza cuando la educación superior se restringe a unos pocos, excluyendo de los estudios superiores a la mayoría de los miembros de la sociedad” (8).

Finalmente un propósito de la envergadura que se plantea, deberá tener en consideración la idea reiterada de una formación integral de los futuros profesionales y para ello ha de asumir en su base la visión de una universidad científica, tecnológica y humanista. De ahí que en su labor de reforma curricular la universidad ha de ser capaz de desarraigar la visión que como al decir del sociólogo e investigador Heinz Dieterich se traduzca en...” la gran tarea de los reformadores educativos en la sociedad global: crear al “trabajador adaptable” que – al igual que el adaptador eléctrico universal – encaje en cualquier “enchufe” empresarial regional, sin causar problemas en la generación de ganancias” (9).

Premisas fundamentales para la implementación de un currículo basado en Competencias.

La implementación de un currículo basado en competencias para la formación integral de los profesionales, implica enfrentar importantes retos que tienen un impacto determinante no solo a los efectos del propio planeamiento curricular en la fase de Macro Diseño a nivel de Carrera; si no y principalmente hacia la concepción del proceso de aprendizaje y de forma muy particular hacia los actores fundamentales de este proceso (profesores y estudiantes) y los encargados de la gerencia de los procesos educativos y administrativos a nivel de una Institución de Educación Superior.

Es por ello que entre las premisas básicas que podríamos enunciar; deben ser consideradas como fundamentales las siguientes:

Formación centrada en el estudiante.

Cambios en el rol del educador.

Cambio en el enfoque de las actividades educativas.

Nueva definición de objetivos. Énfasis en los resultados de aprendizaje.

Cambio en la organización del aprendizaje.

Consideraciones acerca del Sistema de Créditos Académicos.

Consideraciones acerca de la evaluación del currículo basado en competencias.

A continuación trataremos de abordar de manera resumida los aspectos más significativos relacionados con cada uno de estos planteamientos que constituyen el eje fundamental de la formación por competencias.

Formación centrada en el estudiante

El aprendizaje del estudiante y la posterior evaluación de las competencias profesionales adquiridas, constituyen el eje central en el desarrollo de la formación profesional en función de este “nuevo” enfoque y se configuran como la clave para garantizar la calidad de una formación integral.

La idea hacia una educación centrada en el estudiante no resulta en medida alguna novedosa, en tal sentido por citar tan solo uno de los más ilustres ejemplos; al respecto ya desde 1657 el destacado educador Johann Amos Comenius instruía a sus discípulos en la máxima pedagógica “...los maestros a enseñar menos los estudiantes a aprender más”.

Sin embargo con el de cursar del tiempo la impronta impuesta por la determinante de los contenidos y la especialización posteriormente, provocaron la desafortunada persistencia de una tendencia tradicionalista basada en la transmisión de los conocimientos del profesor al estudiante, que aún encuentra espacios no despreciables en nuestra práctica educativa actual.

De ahí se deriva la importancia de promover una consecuente labor en función de la capacitación de los docentes formadores, quienes serán los encargados de materializar estas propuestas a nivel de las Áreas de Conocimiento ó Disciplinas y Asignaturas ó Módulos de Aprendizaje (Micro Curricular).

En tal sentido, la adopción de un currículo por competencias, debe ser consustancial con la aplicación de las mejores prácticas por parte de los docentes formadores, y básicamente la utilización de actividades de aprendizaje que no sólo se vinculen a la memorización, sino también al razonamiento, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Estas ideas están íntimamente relacionadas con la concepción de la formación dentro de un contexto más amplio: la formación integral y permanente de los futuros profesionales, donde el individuo necesita ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para un contexto determinado, estar en permanente contacto con las fuentes de información, comprender lo aprendido de tal manera que pueda ser adaptado y aplicado a situaciones nuevas y rápidamente cambiantes, al tiempo que sensibilizado y preparado para demostrar actitudes relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica; unido a destrezas sociales tales como; la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de su compromiso social.

Derivadas de tales enfoques encontramos en la actualidad las más diversas visiones y propuestas expresadas en modelos entre los que pueden ser citados: aprendizaje activo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, cognición situada, entre otras.

Bajo cualquiera de estos modelos la propuesta de una formación centrada en el estudiante debe plantearse los siguientes objetivos:

Propiciar que el estudiante se convierta en responsable de su propio aprendizaje, que desarrolle las habilidades de buscar, seleccionar, analizar y evaluar la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento.

Conducir a que el estudiante asuma un papel participativo y colaborativo en el proceso a través de actividades que le permitan exponer e intercambiar ideas, aportaciones, opiniones y experiencias con sus compañeros, convirtiendo así la vida del aula en un foro abierto a la reflexión y al contraste crítico de pareceres y opiniones.

Situar al estudiante en contacto con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él a través de actividades como trabajar en proyectos, estudiar casos y proponer solución a problemas.

Comprometer al estudiante con su proceso de reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, proponiendo también acciones concretas para su mejoramiento.

En suma, este enfoque para la formación deberá conducir al estudiante al desarrollo de la autonomía, del pensamiento crítico, de actitudes colaborativas y sociales, de destrezas profesionales y de la capacidad de autoevaluación.

Cambios en el rol del educador

La adopción de una formación centrada en el estudiante, se relaciona explícitamente con la necesidad de un cambiante papel del profesor; que de protagonista principal en todo el proceso, así como supervisor y director del trabajo de los estudiantes cuyos conocimientos evalúa, se transforma en un acompañante en el proceso de aprender, que ayuda al que estudia a alcanzar ciertas competencias.

Si bien el papel del profesor continúa siendo primordial, este se desplaza cada vez más hacia el de un consejero, orientador, motivador y formador que señala la importancia y lugar de las áreas del conocimiento, la comprensión y capacidad necesarias para aplicar ese conocimiento, que relaciona éste con los perfiles que deben lograrse y su adecuación con los intereses personales, las lagunas de conocimiento y las capacidades individuales, la selección crítica de materiales y fuentes, la organización de situaciones de aprendizaje, etc.

En este enfoque para la formación, el papel del profesor se diversifica, haciendo sumamente importante dos funciones específicas, que se llevan a cabo en dos momentos diferentes:

Planear y diseñar las experiencias y actividades necesarias para la adquisición de los aprendizajes previstos, así como definir los espacios y recursos adecuados para su logro.

Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje y conducir permanentemente el curso hacia los objetivos propuestos.

En ambas funciones el profesor deberá escuchar e involucrar en lo posible al estudiante, para hacer de éste corresponsable de su propio modelo para la formación. Al desempeñar estas funciones, el profesor cambia su papel de transmisor y único evaluador, que decide el qué y el cómo del proceso, a un papel de planeador y diseñador, facilitador, guía y formador, que comparte las decisiones del proceso.

Cambio en el enfoque de las actividades educativas.

Los cambios requeridos con la implementación de un currículo para la formación basado en competencias afectan también el enfoque de las actividades educativas, los materiales de enseñanza y una gran variedad de situaciones didácticas, puesto que en el planeamiento y ejecución de las mismas han de primar las actividades que estimulen el compromiso sistemático del estudiante con la preparación individual, la selección de contenidos que promuevan el interés por el trabajo con los mismos, el trabajo en grupos y la retroalimentación continua, entre otros.

Así, el proceso de enseñanza aprendizaje debe tener un cambio substancial, un cambio que se ha venido gestando en los últimos años y al que la comunidad académica ha respondido con diversos procesos didácticos que se han desarrollado para hacerlo más eficiente. Entre estos procesos didácticos están, por ejemplo:

La investigación

El método de casos

El aprendizaje basado en problemas

El método de proyectos

La técnica del debate

Los juegos de negocios y simulaciones

Nueva definición de objetivos. Énfasis en los resultados de aprendizaje.

El énfasis en el hecho de que el estudiante debe adquirir una competencia particular o una serie de ellas, afecta también la nitidez en la definición de objetivos que se fijan para un determinado programa, puesto que añade indicadores con alta probabilidad de medición, a la vez que hace esos objetivos más dinámicos teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad.

La “novedad” más significativa en relación a la definición de los objetivos estriba en el hecho de que los mismos deben ser expresados en términos de objetivos de aprendizaje; o sea, deben describirse en función de los saberes que serán alcanzados por los estudiantes.

En gran medida, la intención o propósito de los objetivos de aprendizaje, se puede determinar a partir del lenguaje empleado para su descripción, y a su vez, el lenguaje utilizado nos permite una adecuada percepción de las estrategias de enseñanza y de las técnicas de evaluación apropiadas para el logro de los mismos. Los elementos claves en el lenguaje curricular son los verbos que se emplean para transmitir el significado de los objetivos de aprendizaje.

Realizando un examen de los verbos principales, los profesores pueden aumentar su percepción de cuál es la intención de los objetivos y los niveles o dominios: cognitivo, procedimental y afectivo a los que se refieren los objetivos.

Al propio tiempo, la formación por competencias implica otra premisa de significación que es la referida al cambio de énfasis del suministrar información a los estudiantes que posteriormente deberán “reproducir”; al logro de determinados resultados de aprendizaje que deberán quedar explícitos en la fase de diseño, para cada una de las competencias que se identifiquen en función de una determinada titulación. De ahí que se convierta en una exigencia ó premisa fundamental el determinar para cada una de las competencias su expresión en forma de resultados del aprendizaje.

Esta resulta quizá una de las tareas de mayor significación y que requiera un trabajo muy específico a nivel de los docentes o expertos de mayor experiencia entre los miembros del claustro, aunque para ello podamos en muchos casos utilizar creativamente las experiencias ya acumuladas por otras Instituciones de Educación Superior que han emprendido este camino con anterioridad.

De acuerdo con los niveles del currículo en que opera la formación de la competencia, propiamente dicha, deberá especificarse los niveles generales de resultado que la misma debe ir alcanzado en diferentes etapas. A continuación insertamos el resultado de un trabajo desarrollado por un equipo de la Universidad de Deusto (10), que nos ayudará a comprender las esencias de este proceso.

Competencia: Trabajo en equipo

Definición:

Es la capacidad de integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.

Aspectos relacionados. (Contenido)

El dominio de esta competencia está relacionado estrechamente con: Buena socialización e interés interpersonal elevado. Fuertes valores que lleven a creer en la integridad, honestidad y competencias de los otros. Capacidad de intercomunicación personal. Madurez para afrontar diferencias de criterios. Convicción en la eficacia del trabajo compartido. Voluntad e interés por compartir libremente ideas e información. Valor de colaboración y solidaridad.

Niveles de resultado: (Resultado de aprendizaje)

Primer nivel: Participa y colabora activamente en las tareas del equipo y con su actitud fomenta la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta.

Segundo nivel: Contribuye en la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el reparto equilibrado de tareas, el clima interno y la cohesión.

Tercer nivel: Es capaz de dirigir grupos de trabajo, asegurando la integración de los miembros y su orientación a un rendimiento elevado.

Cambios en la organización del aprendizaje.

La adopción de una formación basada en competencias, implica la necesidad de adoptar cambios en la organización del aprendizaje; estos cambios que en alguna medida están presentes en el desarrollo actual de la Educación Superior en la mayoría de nuestras Universidades, se ven favorecidos en función de la implementación de las premisas mencionadas anteriormente y se expresan básicamente a partir de:

Diferentes maneras de participar en el proceso educativo (a tiempo completo, a distancia, e-learning, etc.)

Formas más flexibles de transmitir la enseñanza, proporcionando más apoyo y ayuda.

Programas mejor enfocados.

Cursos con estructuras más flexibles.

Existen muy diversas visiones e interpretaciones a cerca de las diferentes maneras de participar en el proceso educativo y en la práctica esto provoca la gran diversidad formas organizativas que se aprecian en el contexto de la Educación Superior en nuestra Región.

Una mayor claridad en la definición de objetivos y resultados de aprendizaje, la formación centrada en el estudiante, unido a los cambios en la actividad de los docentes, deberán proyectarse de manera muy positiva en las alternativas de participación en el proceso docente, particularmente en las más novedosas, o sea; las referidas a una dedicación parcial a los estudios, lo cual se encuentra en consonancia con la búsqueda de una mayor pertinencia y calidad de la formación de los futuros profesionales.

Las formas de llevar a los estudiantes los nuevos contenidos aportan una mayor flexibilidad en todos los casos, con independencia de las características de estos y sin restar por ello nada con relación a la profundidad de los mismos, al respecto los avances en materia de las TICs nos ofrecen innumerables ventajas que no deben ser despreciadas, ni descuidadas en manera alguna.

Las posibilidades de brindar apoyo y ayuda a partir de las formas más flexibles de trabajo que implican las premisas que hemos venido describiendo se refuerzan sin lugar a dudas en comparación con las alternativas que se dan bajo los modelos tradicionales, particular atención debe brindársele al uso de Espacios Virtuales de Aprendizaje (EVA); como vías para brindar un apoyo y ayuda de mayor calidad en la labor independiente y comprometida del estudiante ante el aprendizaje.

Las posibilidades que se abren al tener convenientemente identificados los resultados de aprendizaje a lograr en cada curso a partir de las competencias, nos permiten centrarnos en aquellos contenidos que pueden ser verdaderamente trascendentes para el aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido resulta mucho más factible encontrar los contenidos que tienen un mayor impacto para la formación integral y permanente de los estudiantes y exige por su parte una búsqueda constante de aquello que resulta esencial para transmitir y lograr que el estudiante se apropie de capacidades para su renovación constante.

Consideraciones acerca del Sistema de Créditos Académicos.

Otra de las premisas que se establecen en función de la implementación de una formación basada en competencias es la referida al Sistema de Créditos Académicos; esta es una de las alternativas que habrá de permitir en un futuro una mayor posibilidad para lograr espacios de integración dentro de la Región en materia de Educación Superior; más para ello debemos comprender en primer lugar que son los créditos académicos.

Los créditos son una manera de establecer el tiempo que un estudiante promedio debe dedicar a cada asignatura para obtener determinados logros académicos. Un crédito equivale a un número de horas. Ese número de horas depende del tipo de actividad, ya sea teórica, práctica, presencial o no presencial.

En los países de la Comunidad Europea y algunos latinoamericanos se está adoptando el sistema de créditos para concertar diversas experiencias educativas y para promover la movilidad de estudiantes y profesores entre diferentes instituciones. En otros países, como Estados Unidos, el sistema existe desde hace por lo menos treinta años.

La adopción de un Sistema de Créditos Académicos a nivel de la Región, permitiría hacer equiparables las intensidades de la formación académica entre programas de diferentes instituciones, la transferencia y movilidad estudiantil dentro del sistema de Educación Superior, la homologación de estudios y la convalidación de títulos obtenidos en el exterior, y el ejercicio de las funciones de verificación del cumplimiento de los estándares mínimos de calidad de los distintos programas académicos (acreditación), tomando como base para ello la intensidad del trabajo académico de los estudiantes.

Pero más allá de esas posibilidades, la implementación de los créditos académicos permite reforzar la introducción de las principales premisas que hemos venido describiendo hasta el momento para la formación por competencias.

Ahora bien, conviene resaltar que esta noción de crédito, como elemento fundamental en la armonización de las enseñanzas universitarias y como inductor de un cambio metodológico que conduzca a un “nuevo modelo de formación”, difiere significativamente de la unidad de referencia sobre la que hasta ahora se organizan los currículos y que se encuentra fundamentalmente definida en función de las horas de docencia, teórica o práctica, impartidas por los profesores.

El crédito como ya hemos señalado no es una medida de duración temporal de las clases impartidas por el profesor, sino una unidad de valoración del volumen de trabajo total del alumno, expresado en horas, que incluye tanto las clases, teóricas o prácticas, como el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes. En resumen, esta unidad de medida promueve un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase, o, dicho de otro modo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes y no tanto en la actividad de los profesores.

El cálculo de los créditos a nivel general contempla un sin número de particularidades propias del proceso de enseñanza aprendizaje y están contextualizados en términos de la cultura predominante en cada país y Universidad, de ahí lo difícil que resulta a veces su implementación práctica y el intenso debate que a veces se promueve en la búsqueda de patrones generales que puedan ser adaptados a los fines que se persigue. A pesar de ello, la adopción de normas, incluso a lo interno de una Institución constituye un elemento movilizador en función de los cambios que deben promoverse para una formación de mayor calidad y pertinencia, por lo que no deberían ser relegadas las ventajas que ello conduce.

Consideraciones acerca de la evaluación del currículo basado en competencias.

El desplazamiento de la transmisión de conocimientos al logro de resultados de aprendizaje concretos; deberá reflejarse además en la evaluación del estudiante, la que de estar centrada en el conocimiento como referencia dominante y a veces única; pasa a incluir una evaluación basada en las competencias, capacidades y procesos estrechamente relacionados con el trabajo y las actividades que conducen al progreso del estudiante y a su articulación con los perfiles profesionales definidos previamente.

Desde el punto de vista de la formación por competencias; la evaluación implica una comparación entre los objetivos de aprendizaje previamente definidos y los resultados que

se alcanzan a través del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, tomando en consideración los propósitos de este enfoque, es preciso evaluar no solamente los resultados, sino los propios objetivos que nos proponemos, las condiciones, los medios, el sistema pedagógico, así como las alternativas aplicadas para su puesta en acción.

Una característica esencial del diseño de la evaluación por competencias lo constituye su sistematicidad; lo que nos permitirá a través de las tareas y trabajos evaluativos ir conociendo el estilo de cada persona, su progreso, con el objetivo de ir adecuando el ritmo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes a las exigencias del curso y al final poder constatar, hasta donde se ha logrado el aprendizaje.

Otro aspecto que de ser promovido al respecto, es la autoevaluación y la evaluación grupal (co-evaluación) que nos permite conocer los criterios del estudiante y de sus compañeros sobre la marcha del curso y poder con ello adoptar alternativas de solución a los conflictos que en tal sentido puedan surgir.

Por otra parte la actividad de evaluación debe contemplar el progreso de cada estudiante globalmente, lo que implica que debe poseer un carácter cualitativo que integre juicios de valor respecto a los elementos que componen, no solamente la manera en que se asimilan los conocimientos y se adquieren las habilidades; sino que además debe contemplar los aspectos propios de la personalidad del estudiante en relación con las habilidades que determinan el modo de actuación de los profesionales y el grado en que se manifiestan los valores inherentes a su formación, cumpliendo al unísono una función diagnóstica y orientadora, que permita corregir y reorientar la acción docente según las respuestas y dificultades que se vayan produciendo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como parte de la evaluación funcional y con independencia de los criterios y observaciones que sistemáticamente se realizan en relación con la marcha del proceso de enseñanza aprendizaje; como conclusión de los cursos resulta sumamente conveniente recoger de forma integral los criterios de los estudiantes con relación a su evolución y desarrollo, a fin de poder contar con los puntos de vista de las personas directamente involucradas en los mismos, con el objetivo de diseñar los cambios que en un futuro nos aseguren mejores resultados en nuestra labor.

Tipología de competencias.

Cualquier intento de evaluación acerca de la viabilidad del enfoque por competencias en el marco de las profundas transformaciones que demandan los desafíos que hoy enfrenta la Educación Superior en la Región; exige el abordar algunas precisiones acerca de las diferentes tipologías utilizadas para la determinación de las competencias que deben formar parte de un currículo, seguidamente nos detendremos en el análisis de tales aspectos y se introducirán algunas consideraciones acerca del resultado concreto de experiencias que con tal empeño se han desarrollado en la Región y más específicamente en la Universidad Estatal de Bolívar en la República del Ecuador. Un análisis acerca de los diferentes tipos de competencias, atraviesa por la complejidad del abordaje de ese propósito en función de una gran diversidad de propuestas y experiencias que se han ido acumulando tanto desde la

esfera empresarial como docente; así como desde el punto de vista de las diversas experiencias acumuladas por países.

A continuación pondremos a su consideración las tipologías de competencias de mayor reconocimiento a nivel mundial citadas por Irigoien y Vargas (11)

Tipología de competencias:

El sistema mexicano distingue tres tipos de competencias:

- Básicas (vinculadas a niveles generales de lecto-escritura, aritmética, etcétera).
- Genéricas o transversales (por ejemplo, trabajo en equipo, comunicación efectiva).
- Específicas (las competencias propias de un cargo o trabajo determinado).

Bunk (1994) da cuenta de cuatro categorías:

- Competencia especializada.
- Competencia metodológica.
- Competencia social.
- Competencia participativa o de participación.

En la gestión por competencias a nivel de empresas, sobre todo en los EEUU, es usual distinguir entre dos tipos de competencias:

- Competencias centrales o de núcleo (core competencies)
- Competencias auxiliares.

El sistema francés reconoce dos tipos de competencias:

- Competencias profesionales.
- Competencias sociales, relacionadas con el saber ser, que es, en último término, aprender a ser.

Por su parte durante los últimos años bajo el auspicio del Programa Alfa Tuning se desarrolla un proyecto de la Unión Europea que promueve la integración de los currículos a nivel de este bloque de naciones el que promueve esta labor entre un número significativo de Universidades y cuyos propósitos se han extendido hasta la América Latina en cuyas bases fundamentales se adopta la tipología de Competencias a partir de dos tipos fundamentales:

Términos de competencias (Proyecto Tuning)

Competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas)

Competencias específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento).

Significativos avances ha mostrado la aplicación de la metodología del Proyecto Tuning incluidos los relacionados con su versión para la América Latina en la identificación de formulaciones para cada una de los diferentes tipos de competencias tanto genéricas como específicas; estas últimas vinculadas con 12 diferentes titulaciones entre las más comunes en la Región.

El debate bajo los auspicios del Proyecto Tuning en estas reuniones ha enriquecido de forma importante el acervo de un mayor conocimiento acerca de tan importante propósito, más en la búsqueda de una adecuada implementación de reformas curriculares que tengan como base la formación por competencias; muchos han de ser los supuestos y retos a enfrentar por nuestras Universidades y requieren sin lugar a dudas el cumplimiento de un conjunto de premisas ya enunciadas en el trabajo anteriormente citado. Entre ellas sin lugar a dudas se destacan como las más complejas; la necesidad de asumir cambios sustanciales en las bases de una formación centrada en el estudiante, unido a los cambios que deberán asentarse en el profesorado a partir de sus roles fundamentales.

Por ello invariablemente, las acciones que se pretendan acometer con el fin de lograr cambios curriculares sustanciales que permitan adecuarnos a las urgentes exigencias de pertinencia y calidad a las que estamos sometidas las Universidades en nuestra Región deberán ser encausadas en un profundo movimiento que involucre de forma activa tanto a profesores como estudiantes, egresados universitarios como a empleadores de la fuerza de trabajo profesional que se forman en la actualidad.

Experiencias preliminares de un Proyecto de Reforma Curricular.

Bajo los auspicios de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Estatal Bolívar de Guaranda. Ecuador; se desarrolló la primera fase de un Proyecto de Reforma Curricular por Competencias y Créditos Académicos, que promueve esencialmente un conjunto de acciones encaminadas a lograr, construir los referentes teóricos, conceptuales, metodológicos y técnicas, para el estudio, diseño, ejecución y evaluación del currículo de formación por Competencias Profesionales a ser implementado en las carreras de pregrado de la Universidad Estatal de Bolívar.

Este Proyecto fue concebido partir de una concepción sustentada en los principios del aprendizaje organizacional y el liderazgo que necesariamente deberá asumir el personal Directivo y Docente de la UEB; en su desarrollo implicó a todos los actores que se involucran en la labor formativa de la Universidad y por lo tanto la metódica de trabajo se sustentó en un intensa labor participativa en la que se logró abrir espacios, tanto para los

Directivos Académicos, Docentes, para los estudiantes en activo y egresados, así como Empresarios y Profesionales de la zona de influencia.

En su fase inicial, se desarrolló un Taller de preparación metodológica de los principales actores del Proyecto, aplicando una metódica con base en el principio de “aprender haciendo”; de tal manera que en la misma medida en que se adquiriese la preparación metodológica necesaria, se fueran construyendo las bases que permitiesen culminar con el Planeamiento a nivel de Carreras y Áreas del conocimiento de los nuevos Proyectos Curriculares. Simultáneamente con el desarrollo de dicha preparación y construcción de las bases curriculares de cada Carrera se promovió un proceso inicial de capacitación para la formación de formadores, que se desarrolló con un grupo seleccionado de docentes, caracterizados por su liderazgo en la promoción de las mejores prácticas para el desarrollo de la enseñanza, aprendizaje y evaluación; quienes imbuidos en las nuevas concepciones de la formación por competencias, en un proceso también de formación participativa, serían los encargados de multiplicar a nivel de Carrera, las esencias para asumir las bases para una adecuada implementación de los nuevos currículos a nivel de cada una de las Disciplinas y Asignaturas.

Como resultado del trabajo de estos grupos en una primera etapa se identificaron las principales competencias genéricas ó transversales que acorde con la Visión y la Misión de la UEB deben caracterizar los perfiles de los futuros profesionales de las Carreras en las que se implementó el Proyecto de Reforma y que responden a las Facultades de: Educación, Ciencias Agropecuarias, Administración, Ciencias de la Salud y Jurisprudencia. En una primera etapa se identificaron un total de 24 competencias genéricas que a su vez fueron evaluadas por los participantes en el Taller de acuerdo a su importancia a partir de una valoración en cuatro niveles:

1 = Nada importante 2 = Poco importante 3 = Bastante importante 4 = Muy importante

Como conclusión de esta fase se obtuvieron los siguientes resultados:

Nº	Competencia	Valoración promedio
1	Capacidad de comunicación oral y escrita.	4,00
2	Capacidad para resolver problemas y tomar decisiones.	3,83
3	Responsabilidad social con compromiso ciudadano y ético.	3,70
4	Habilidades interpersonales e intrapersonales. (Inteligencia Emocional)	3,70
5	Capacidad de aprender y actualizarse (abstracción, análisis, síntesis)	3,69
6	Capacidad de investigación.	3,53

7	Capacidad para generar nuevas ideas (Creatividad e Innovación)	3,50
8	Habilidad para trabajar en forma autónoma.	3,50
9	Capacidad para asumir la Calidad en términos de Eficiencia, Eficacia, Efectividad, Excelencia, Transparencia, Competitividad, Profesionalidad.	3,50
10	Compromiso con su medio social.	3,40
11	Compromiso con la preservación del medio ambiente.	3,40
12	Capacidad de trabajo en equipo, y solución de conflictos.	3,33
13	Iniciativa y espíritu emprendedor.	3,33
14	Liderazgo.	3,33
15	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	3,27
16	Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica.	3,25
17	Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	3,18
18	Actitud humanista.	3,08
19	Habilidades en el uso de las TICs	3,00
20	Capacidad crítica y auto crítica.	3,00
21	Capacidad para trabajar en contextos internacionales.	3,00
22	Capacidad de comunicación en segundo idioma.	2,80
23	Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	2,75
24	Habilidad para trabajar bajo presión	2,36

Como puede apreciarse se logró un alto grado de valoración en la mayoría de las competencias identificadas como consenso del trabajo; ya que el 87,5 % de las mismas estuvo valorado como promedio por encima de la categoría Bastante importante (3).

Dando continuidad a los procesos previstos en el Proyecto, después de identificadas las competencias genéricas se llevó a cabo un intenso trabajo grupal participativo en el que se alternaron sesiones de trabajo en pequeños grupos y plenarias, a partir de los cuales se logró de acuerdo con la metodología previamente establecida alcanzar de forma consensuada una definición para cada una de las competencias identificadas, al propio tiempo junto a la definición se procedió a determinar los contenidos asociados con cada una de las

competencias y finalmente se establecieron los correspondientes resultados de aprendizaje, los que en un nivel de incremento de complejidad deben ser alcanzados para poder considerar el logro de la formación de cada una de las competencias. De tal manera se estructuró la derivación de resultados de aprendizaje en tres niveles de complejidad para cada una de las competencias genéricas. Los resultados finales de esta labor se resumen en los cuadros que a continuación se insertan:

No.	Competencia	Definición	Resultados de aprendizaje
1	Capacidad de comunicación oral y escrita	Es la capacidad individual para comunicar correctamente sus pensamientos, sentimientos e ideas en forma oral y escrita, en el ámbito académico y social	<p>Desarrolla una lectura comprensiva, analiza, sintetiza y redacta la información utilizando técnicas apropiadas en lecto escritura</p> <p>Comparte, comenta y reflexiona los contenidos de las lecturas con sus compañeros.</p> <p>Crea artículos, poemas y publica. Organiza debates, mesas redondas, conferencias, simposios, disertaciones y discursos con sus compañeros; publica los temas elegidos con estas técnicas de expresión oral.</p>
2	Capacidad de Investigación	La Investigación es la producción del Conocimiento; su epistemología, la define como el hombre y la mujer somos capaces de generar y producir ese conocimiento.	<p>Identifica Métodos y Técnicas de la Investigación acorde con los contextos culturales.</p> <p>Conoce el enfoque Holístico Sistémico de investigación.</p> <p>Formula problemas de investigación científica, realizando objetivos y preguntas de investigación científica, a partir de los cuales diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos de investigación.</p>
3	Capacidad de trabajo en equipo, solución y de conflictos.	Es el conjunto de actividades que realizan grupos de personas que de acuerdo a sus habilidades y competencias se proponen cumplir una determinada tarea, bajo la mediación de un gerente, director, coordinador, o de un docente, a través de un conjunto de procedimientos, estrategias y metodologías que utilizan para alcanzar objetivos propuestos.	<p>Comprende los fundamentos teóricos de las organizaciones grupales y del trabajo en equipo y organiza nuevas formas de trabajo en equipo, como condición para afrontar las actuales y futuras demandas del desarrollo organizacional y Mejora sus habilidades personales de trabajo en equipo, identificando los beneficios del trabajo en equipo en perspectiva de lograr éxitos colectivos a través de la resolución de problemas.</p> <p>Conoce la incidencia de las nuevas tecnologías en el desarrollo organizacional y en las formas de trabajo en equipo y comprende las implicaciones pedagógicas y organizacionales que las mismas ofrecen para desarrollar nuevos estilos de trabajo, generando estrategias de trabajo grupales, acorde con los avances tecnológicos y aplicando las nuevas tecnologías del trabajo en equipo, al proceso cotidiano.</p> <p>Conoce las condiciones adecuadas para la aplicación de</p>

			las técnicas de mediación y define los ámbitos en los cuales se debe intervenir estratégicamente para un ejercicio adecuado de un proceso de mediación de conflictos.
4	Capacidad crítica y auto crítica.	La crítica, es el arte de juzgar; una función social o una operación que es el transporte de información a través de un mecanismo crítico en conjunción con las cualidades de observación, de juicios de valor que conlleva a emitir opiniones. La autocrítica, es la capacidad que posee un sujeto de apreciar el valor real de sus actos, de sus operaciones intelectuales y del estado en que se encuentra; la aptitud y capacidad de aceptar su condición humana.	<p>Descubre y supera las insuficiencias y errores en todos los ámbitos.</p> <p>Acepta, respeta y tolera la singularidad del colectivo social propiciando un ambiente de empatía.</p> <p>Es capaz de auto-valorarse y valorar a los demás, participando en el desarrollo social e intelectual, mediante el aporte activo en la sostenibilidad de las nuevas tendencias sociales.</p>
5	Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica.	Es la capacidad de un saber hacer, crítico, sistematizado y metódico sobre aspectos socioeconómicos, culturales, tecnológicos los mismos que son llevados a la praxis	<p>Posee un conocimiento fundamentado y crítico de la teoría</p> <p>Valora, sistematiza y aplica métodos de análisis teóricos y/o prácticos.</p> <p>Es capaz de llevar en forma eficiente los conocimientos teóricos a la práctica.</p>
6	Capacidad para resolver problemas y tomar decisiones.	Habilidad para identificar problemas y plantear soluciones a partir de diferentes alternativas, contribuyendo con ello a la adecuada y oportuna toma de decisiones.	<p>Analiza las causas del problema y emite criterios del mismo.</p> <p>Contribuye con sus ideas y acciones para hallar posibles soluciones al problema identificado.</p> <p>Es capaz de asumir una determinación factible con miras a la solución de problemas.</p>
7	Compromiso con su medio social	Asumir con responsabilidad las obligaciones y derechos, considerando el contexto local, regional, nacional e internacional en el ámbito social, laboral, medioambiental y de los derechos humanos.	<p>Asume las obligaciones y ejerce sus derechos, éticos y étnicos, locales, regionales, nacionales e internacionales.</p> <p>Es capaz de conocer y valorar los impactos que la actividad de las organizaciones producen en el ámbito social, laboral, medioambiental y de los derechos humanos.</p> <p>Interactúa socialmente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo humano.</p>

8	Capacidad de comunicación en segundo idioma	Medio a través del cual dos o más personas pueden intercambiar ideas conocimientos e información en un proceso de comunicación. (En este caso hemos considerado como segundo idioma en la formación profesional al idioma inglés por su carácter universal)	<p>Conocer la estructura gramatical y vocabulario para comprender la información en el idioma inglés.</p> <p>Desarrollar las habilidades de hablar y escribir en el idioma inglés</p> <p>Escribe y dialoga en un segundo idioma, tomando indistintamente los contenidos de las disciplinas, durante toda la formación profesional.</p>
---	---	---	--

9	Habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.	Manejo adecuado de la diversidad de tecnologías que proporcionan información y herramientas para el proceso y canales de comunicación (oral , escrita y audiovisual)	<p>Conoce los medios de comunicación e información en contextos.</p> <p>Selecciona y utiliza los recursos tecnológicos de la información y la comunicación.</p> <p>Aplica las TICs en la producción y construcción de nuevos conocimientos y en la solución de problemas.</p>
10	Capacidad para asumir la Calidad en términos de Eficiencia, Eficacia, Efectividad, Excelencia, Transparencia, Competitividad, Profesionalidad.	Desarrollo de actividades que permitan alcanzar los objetivos propuestos en el menor tiempo posible, optimizando los recursos, superando los estándares generales, al menor costo, visualizando todo el proceso para su mejoramiento continuo con fundamentos científicos.	<p>Interioriza los conceptos que involucran la calidad para actuar de acuerdo al conocimiento adquirido.</p> <p>Elabora proyectos para la solución de problemas con creatividad en momentos de crisis.</p> <p>Gerencia proyectos con estándares de calidad: Eficacia, Eficiencia y Efectividad, Excelencia, Transparencia, Competitividad y Profesionalidad.</p>
11	Capacidad para trabajar en contextos internacionales.	Comunicarse, adaptarse a nuevos escenarios y desempeñarse en forma competitiva para relacionarse en contextos internacionales con procesos de cambio y continuidad que presenta el sistema internacional contemporáneo.	<p>Usa adecuadamente los conocimientos mediante la facilidad de expresión y comunicación de la información en las disposiciones socio cultural, económico y político del contexto internacional.</p> <p>Demuestra iniciativa y espíritu emprendedor que permita adaptarse a nuevos escenarios.</p> <p>Ejecuta proyectos con equipos interdisciplinarios, desarrollando investigaciones cuantitativas y cualitativas, manteniendo un ambiente favorable que le permita cumplir con los objetivos propuestos.</p>
12	Valoración y respeto por la diversidad y	Conocimiento, comprensión, tolerancia y respeto por la existencia de diferentes concepciones,	Conoce la existencia de diferentes conceptos, corrientes concepciones, cosmovisiones de la realidad natural, social y

	multiculturalidad.	cosmovisiones de la realidad natural, social y del ser humano.	del ser humano. Comprende y tolera la existencia de diferentes conceptos, corrientes concepciones, cosmovisiones de la realidad natural, social y del ser humano Valora y respeta los conceptos, corrientes concepciones, cosmovisiones de la realidad natural, social y del ser humano.
13	Responsabilidad social con compromiso ciudadano y ético.	Responsabilidad profesional y ciudadana para actuar con honestidad en el ejercicio de su labor expresada en valores éticos y morales, comprometido con la defensa de los principios democráticos y humanistas.	Adquiere conscientemente responsabilidades para el cumplimiento de sus deberes y derechos como estudiante universitario. Asume y respeta con actitudes honestas y comprometidas los principios democráticos y humanistas de la sociedad y de su código de ética profesional. Demuestra en su formación profesional una alta responsabilidad con compromiso ciudadano y ético.
14	Compromiso con la preservación del medio ambiente.	Capacidad para asumir y aplicar una visión del desarrollo sostenible en el ámbito profesional.	Conoce y comprende el impacto antrópico sobre el medio ambiente. Comprende y defiende los principios de preservación del medio ambiente en el ámbito de su profesión. Actúa y aplica medidas tendientes a garantizar resultados de calidad en su profesión; de tal manera que no se ponga en peligro la base ecológica de la que dependen el desarrollo socio económico y la calidad de vida futuras.
15	Actitud humanista.	Expresión conciente de actitudes que demuestran sentimientos de solidaridad, respeto y defensa de los principios democráticos y los derechos humanos.	Muestra capacidad y disposición para compartir conocimientos y recursos de trabajo con todos sus compañeros. Defiende en toda oportunidad acciones tendientes a la preservación de los derechos humanos y los principios democráticos. Demuestra sentimientos de solidaridad; respeto, defensa de los principios democráticos y de los derechos humanos.
16	Habilidades interpersonales e intrapersonales. (Inteligencia Emocional)	Es la capacidad de identificar, desarrollar, orientar y confrontar inteligentemente nuestras emociones y sentimientos en constante equilibrio con nuestras actitudes.	Sabe expresar las emociones, favoreciendo la confianza en si mismo, Comprende como mejorar su calidad de vida y se muestra condicionado para prevenir y sanar heridas emocionales. Preparado para aprender a convivir en paz, asume responsabilidades, da y recibe afecto, logrando alcanzar metas extraordinarias.

			Dispuesto a resolver conflictos, demostrando capacidad para observar el panorama emocional, promoviendo en el colectivo la adquisición de un sistema de valores.
17	Habilidad para trabajar en forma autónoma.	Es la capacidad individual para trabajar por cuenta propia. Condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie	<p>Conoce teorías y estrategias para emprender y generar nuevos escenarios de trabajo con autonomía en cualquier contexto.</p> <p>Diseña y sistematiza proyectos sociales: educativos, productivos, de inversión y otros fomentando valores.</p> <p>Desarrolla, aplica y lidera proyectos sociales: educativos, productivos y de inversión amparados en el campo legal.</p>

18	Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	Es la capacidad individual para ser organizado, sistematizar y optimizar el tiempo	<p>Conoce teorías organizacionales y de proyectos favoreciendo la comunicación, el respeto y la práctica de valores</p> <p>Organiza y sistematiza el tiempo para el ejercicio de la profesión, fomentando la comunicación y un clima organizacional</p> <p>Diseña y aplica cronogramas de actividades optimizando el tiempo acorde a las necesidades laborales del contexto, considerando los valores humanos.</p>
19	Capacidad de aprender y actualizarse (abstracción, análisis, síntesis)	Es la capacidad de interiorizar, abstraer, sintetizar y reflexionar sobre la información de manera autónoma	<p>Conoce y procesa la información en función de una apropiada actualización y profundiza los conocimientos.</p> <p>Conoce métodos, técnicas y procesos para organizar e interiorizar la información que será el fundamento científico para elevar el desempeño profesional.</p> <p>Pone en práctica teorías, fines y principios de manera organizada y actualizada para consolidar un rendimiento elevado en el sistema laboral.</p>
20	Capacidad para generar nuevas ideas e Innovación)	Es el conjunto de habilidades, capacidades, conductas, principios y valores que contribuyen al desarrollo cognitivo, cognoscitivo y metacognitivo de las personas, para la solución de problemas. (Pensamiento divergente), (Diversidad de cultura).	<p>Posee habilidades y destrezas que lo capacitan para asumir y desarrollar procesos de transferencia tecnológica.</p> <p>Posee habilidades y destrezas que lo capacitan para asumir y desarrollar procesos de innovación tecnológica.</p> <p>Posee habilidades y destrezas que lo capacitan para asumir y desarrollar procesos de creación y diseminación</p>

			de nuevas tecnologías.
21	Iniciativa y espíritu emprendedor.	Es la capacidad de generar nuevas ideas, propuestas, iniciar y/o ejecutar actividades inéditas en el ámbito profesional	<p>Posee capacidad para adquirir conocimientos teóricos y otros recursos de desarrollo personal, para acceder a documentación actualizada acorde al avance tecnológico y para participar en círculos de calidad.</p> <p>Sintetiza y analiza los conocimientos teóricos y es capaz de desarrollar propuestas metodológicas, intercambia experiencias y analiza y valida resultados en escenarios diversos.</p> <p>Promueve nuevas propuestas y actividades en el ámbito de trabajo y/o profesional. Crea nuevos escenarios y propicia modelos innovadores buscando resultados exitosos en diferentes contextos</p>
22	Liderazgo.	Capacidad de proponer, mediar y ejecutar alternativas de desarrollo organizacional, con propuestas e iniciativas, que despiertan interés en el grupo que dirige	<p>Posee conocimientos teóricos, adaptables a su ámbito de trabajo, así como auto motivación e interés por ejercer impacto positivo en el grupo que dirige y una buena autoestima.</p> <p>Desarrolla buena capacidad de comunicación y para motivar, conseguir metas prefijadas tomando la iniciativa frente a nuevas situaciones</p> <p>Realiza actividades modelo y de impacto grupal, desarrollando habilidades sociales útiles para obtener la respuesta deseada de los demás; tales como empatía, saber escuchar, hacerse escuchar oportunidad para las intervenciones, flexibilidad y firmeza según las situaciones</p>
23	Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	Capacidad de aplicar conocimientos, habilidades y actitudes en el desempeño profesional frente a nuevos escenarios	<p>Adquiere conocimientos a través de la investigación, de la participación en trabajos grupales y el acceso a la documentación a partir de fuentes diversas.</p> <p>Organiza, analiza y sintetiza los conocimientos y materiales disponibles desarrollando metodologías para su aplicación.</p> <p>Aplica los conocimientos y metodologías desarrolladas, adaptando los elementos a la solución de situaciones nuevas.</p>

24	Habilidad para trabajar bajo presión	Predisposición para aceptar condiciones exigentes en ámbitos de trabajo donde existan procesos de evaluación y altos niveles de exigencia de resultados	<p>Adquiere conocimientos a través de la investigación, de la participación en trabajos grupales y el acceso a la documentación a partir de fuentes diversas.</p> <p>Desarrolla actividades para solucionar problemas con criterio personal que resultan de aplicación práctica liderando grupos de trabajo con alta responsabilidad en los resultados</p> <p>Sintetiza y analiza los conocimientos teóricos y desarrolla metodologías para aplicar a situaciones de alta exigencia tomando en cuenta tiempos y resultados.</p>
----	--------------------------------------	---	---

A tenor de estas definiciones el trabajo se ha continuado a nivel de Carreras con la determinación bajo semejantes alternativas metodológicas de las competencias específicas para cada una de las profesiones, con el propósito de integrarlas en la estructuración de nuevas propuestas curriculares que se pretenden aplicar durante el curso 2007 – 2008.

Un análisis más detallado a partir de las propuestas de competencias genéricas ó transversales que a partir de este Proyecto se logran, nos muestran un alto grado de comprensión a cerca de las principales áreas de conocimiento, esferas de actuación y valores sociales que deben caracterizar el perfil que actualmente demanda la formación de profesionales en nuestra región.

No escapan en la perspectiva lograda como resultado parcial de este Proyecto, la necesidad de profundizar en una formación científica, tecnológica y humanista; comprometida con el logro de los avances que requiere nuestra Región y cuyos fundamentos pueden crear las bases para una verdadera integración del quehacer de nuestras Universidades en el propósito de responder a las exigencias siempre crecientes en el desarrollo de la sociedad y de asegurar la materialización de un mundo mejor para todos en nuestra gran Patria Latinoamericana.

A ello puede contribuir sin lugar a dudas la implementación de un enfoque de formación por competencias, como base para las transformaciones curriculares que necesitan ser aplicadas en las Universidades; urgidas de una sistemática elevación de la pertinencia y calidad en su principal área de labor, la formación de los futuros profesionales.

Viabilidad para la introducción de algunas premisas del Enfoque de Formación por Competencias en el perfeccionamiento de la formación de profesionales en las Universidades Cubanas.

El término Competencias resulta sin lugar a dudas controvertido como hemos venido insistiendo; debido a las bases de su surgimiento, las aplicaciones que se le dan en el mundo empresarial y sus implicaciones en el orden conceptual, metodológico y técnico, lo que lleva a no pocos estudiosos y a muchos directivos universitarios a encarar con cautela las directrices para su adecuada implementación en nuestros días.

Las Universidades Cubanas, inmersas desde hace ya décadas en una sistemática transformación y perfeccionamiento de la formación de profesionales, tendiente a la elevación constante de la calidad de estos procesos, labor reconocida incluso internacionalmente; acumulan significativas experiencias, sin embargo, para algunos que las desconocen a profundidad pudiera parecer quedan a la zaga de las tendencias más actuales.

Un análisis riguroso de los avances alcanzados hasta la fecha en la Universidad Cubana, muestra todo lo contrario y es el propósito en esta parte del trabajo el fundamentar esta afirmación y al propio tiempo profundizar en algunos de los términos de nuestra visión curricular, que deben continuar perfeccionándose como es el caso de las denominadas “Estrategias Curriculares”, en una propuesta que parte de algunas de las premisas en las que se basa el enfoque de Formación por Competencias.

Acerca del Concepto de Competencias.

El concepto de Competencias tal y como hemos analizado con anterioridad, surge esencialmente en relación con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado; trayendo como consecuencia la necesidad de capacitar de manera continua al personal, independientemente del título, diploma o experiencia laboral previos, es asociado básicamente con una visión de “competitividad” determinada por las realidades del mundo empresarial en la actualidad.

Tal acepción del término, aleja al enfoque de formación por competencias de la verdadera dimensión que otorga la Universidad Cubana al concepto de Formación Profesional, de ahí que en su adecuación a las esencias de nuestros propósitos formativos, conviene resaltar la idea de la necesidad de una formación que sea capaz de distinguir la visión de una formación “competente” que niegue en su esencia la idea de propiciar capacidades para avanzar en el mundo del mercado laboral y la competencia, sin otra motivación que el éxito personal y desligado totalmente de un compromiso ciudadano, humanista y solidario.

En consonancia con estas ideas se reafirma la visión de la formación de profesionales “competentes” en la que deberá primar la imagen de un profesional que...”posee capacidades para realizar acciones, construir y reconstruir el conocimiento en diferentes circunstancias, capaz resolver problemas en diferentes contextos, caracterizado por ser proactivo y creativo en función de transformar la realidad y que actúe en consonancia con los requerimientos de su tiempo”.

Como pudiéramos deducir a partir de estos conceptos el término competencias puede ser sin lugar a dudas interpretado en conformidad con la visión y los propósitos de la formación de los profesionales que se promueve actualmente para la Educación Superior Cubana.

Viabilidad del Enfoque de Formación por Competencias.

Como ya hemos mencionado uno de los mayores consensos alcanzados hasta el momento en nuestra Región está asociado al trabajo que durante los últimos años se viene realizando

bajo el auspicio del Proyecto Tuning de la Comunidad Europea y que en los momentos actuales involucra a más de 180 Universidades de 18 países de la Región.

En sus trabajos dirigidos a la identificación de Competencias Genéricas y Específicas relacionadas con 12 diferentes titulaciones entre las más comunes en Universidades latinoamericanas, tales como: Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física, Química, Derecho, Ingeniería Civil, Arquitectura, Geología y Enfermería; se ha logrado un alto grado de aceptación con relación a la identificación de las principales competencias genéricas o transversales que deben caracterizar a los profesionales en nuestra Región.

En lo que a las denominadas competencias genéricas ó transversales se trata, para nuestra adecuada comprensión las identificamos como aquellas que... “se refieren de manera directa a comportamientos laborales profesionales que responden a las tendencias predominantes en la organización del trabajo contemporánea y que deberá poseer, imprescindiblemente, un graduado universitario para insertarse de modo satisfactorio en el mundo del trabajo” (12).

Otra visión de competencias genéricas propia en este caso de la Metodología del Proyecto Tuning las define como aquellas que... representan una combinación dinámica de atributos —con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades— que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo y que son comunes a cualquier tipo de titulación. (13)

Como podemos apreciar en ambas formulaciones encontramos espacios comunes que nos acercan a una adecuada formulación de las mismas.

Un análisis sucinto de algunas de las formulaciones a las que se arriba en la actualidad, en los más diversos procesos de trabajo para la identificación de las competencias genéricas, transversales ó básicas profesionales, en los más diversos contextos, nos muestra un significativo grado de analogías en la formulación de este tipo de competencias, lo que nos pone en línea con el grado de comprensión que se tiene en la actualidad en relación con este elemento rector en el enfoque curricular por competencias.

Con tal propósito a continuación insertamos diferentes resultados de trabajos en la identificación de competencias genéricas producidos en diferentes momentos y contextos.

El primero de ellos que data del 2003, fue presentado en el resumen de los resultados de la investigación acerca del Análisis de la Calidad de los Graduados de 1996 al 2000 por el CEPES UH de Cuba.

El segundo como resultado de la reunión del Proyecto Tuning para América Latina en su reunión en Belo Horizonte Brasil en el 2005 (14) y el tercero como resultado del Proyecto de Reforma Curricular que desarrolla la Universidad Estatal Bolívar de Guaranda, Ecuador desde el año 2006.

MES. Cuba. CEPES (2003)	Proyecto Tuning A. Latina. (2005)	Univ. Estatal Bolívar de Ecuador (2006)
<p>Expresión oral y escrita, capacidad para transferir y generalizar la información.</p> <p>Trabajar en equipo.</p> <p>Utilizar las tecnologías de información y comunicación.</p> <p>Dominar un idioma extranjero.</p> <p>Aprendizaje permanente desde diversas fuentes.</p> <p>Escuchar diferentes criterios y articularlos para la solución de problemas.</p> <p>Habilidad para definir, reconocer y solucionar problemas.</p> <p>Aptitudes de pensamiento crítico y creatividad.</p> <p>Capacidad de autonomía, organización de su propio trabajo y autoevaluación.</p> <p>Dominio de los fundamentos teóricos básicos de su profesión.</p> <p>Aptitudes de autodesarrollo.</p> <p>Adaptación a condiciones laborales en contextos diversos.</p> <p>Lograr el compromiso activo de los demás para desarrollar con éxito sus objetivos de trabajo.</p> <p>Orientar, organizar y controlar el trabajo de otros.</p> <p>Ser agentes de cambio.</p> <p>Cultura general integral y política.</p>	<p>Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.</p> <p>Capacidad de aprender y actualizarse</p> <p>Conocimientos sobre el área de estudios y la profesión.</p> <p>Capacidad para identificar plantear y resolver problemas.</p> <p>Capacidad crítica y auto crítica.</p> <p>Capacidad de investigación.</p> <p>Habilidades para buscar, procesar y analizar información.</p> <p>Capacidad de comunicación oral y escrita.</p> <p>Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica.</p> <p>Compromiso con su medio socio-cultural</p> <p>Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.</p> <p>Responsabilidad social y compromiso ciudadano.</p> <p>Compromiso con la preservación del medio ambiente.</p> <p>Compromiso ético.</p> <p>Capacidad para tomar decisiones.</p> <p>Habilidades interpersonales.</p> <p>Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.</p> <p>Capacidad de trabajo en equipo.</p>	<p>Capacidad de comunicación oral y escrita.</p> <p>Capacidad crítica y auto crítica.</p> <p>Capacidad de investigación.</p> <p>Capacidad de aprender y actualizarse (abstracción, análisis, síntesis)</p> <p>Capacidad para resolver problemas y tomar decisiones.</p> <p>Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica.</p> <p>Capacidad para generar nuevas ideas (Creatividad e Innovación)</p> <p>Habilidad para trabajar en forma autónoma.</p> <p>Compromiso con su medio social</p> <p>Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.</p> <p>Responsabilidad social con compromiso ciudadano y ético.</p> <p>Compromiso con la preservación del medio ambiente.</p> <p>Habilidades interpersonales, intrapersonales e Inteligencia Emocional.</p> <p>Capacidad de trabajo en equipo, y solución de conflictos.</p> <p>Capacidad para organizar y planificar el tiempo.</p> <p>Capacidad para actuar en nuevas situaciones.</p>

<p>Visión interdisciplinaria global a corto y mediano plazo.</p> <p>Respeto al trabajo propio y al de los demás.</p> <p>Honestidad.</p> <p>Responsabilidad.</p> <p>Compromiso social, político e institucional.</p> <p>Motivación hacia la profesión.</p>	<p>Capacidad para organizar y planificar el tiempo.</p> <p>Capacidad para actuar en nuevas situaciones.</p> <p>Capacidad de comunicación en segundo idioma.</p> <p>Habilidad para trabajar en contextos internacionales.</p> <p>Habilidades en el uso de las tecnologías de la información.</p> <p>Capacidad para formular y gestionar proyectos.</p> <p>Capacidad creativa.</p> <p>Compromiso con la calidad.</p> <p>Compromiso de motivar y conducir hacia metas comunes.</p>	<p>Habilidad para trabajar bajo presión</p> <p>Iniciativa y espíritu emprendedor</p> <p>Liderazgo</p> <p>Actitud humanista</p> <p>Capacidad de comunicación en segundo idioma.</p> <p>Habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.</p> <p>Capacidad para asumir la Calidad en términos de Eficiencia, Eficacia, Efectividad, Excelencia, Transparencia, Competitividad, y Profesionalidad.</p> <p>Capacidad para trabajar en contextos internacionales.</p>
---	---	--

Como quiera que en el avance hacia desempeños superiores en la formación de profesionales; la adecuada identificación de estas competencias solo nos sitúa en un primer momento, unido a ello resulta indispensable lograr una correcta definición de lo que se pretende alcanzar a partir de cada competencia y de manera integral precisar aquellos contenidos asociados al logro de ellas.

A continuación se presenta a manera de ejemplo en relación a lo señalado anteriormente, las conclusiones a las que se arribara a partir del trabajo desarrollado, referido a una de las competencias identificadas como resultado del Proyecto de Reforma Curricular que se ejecuta por la Universidad Estatal Bolívar de Guaranda, Ecuador desde el año 2006, ya anteriormente mencionado:

Competencia	Definición	Contenido
Capacidad de comunicación oral y escrita	Es la capacidad individual para comunicar correctamente sus pensamientos, sentimientos e ideas en forma oral y escrita, en el ámbito académico y social	<p>Expresión Oral: Expresión Libre, Expresión Dirigida, Expresión Creativa.</p> <p>Lecturas Comprensivas:</p> <p>Formulación de Oraciones Simples y Compuestas, Estructura de Párrafos. Elaboración de Artículos, Ensayos, Editoriales, Crónicas, Reseñas, Monografías, Informes, Etc.</p>

Tales acciones resultan indispensables en el objetivo de poder implementar de forma integral los procesos que faciliten la concreción de tales propósitos formativos.

Estrategias Curriculares

Desde hace ya algunos años nuestro perfeccionamiento ha ido incorporando el concepto de las estrategias curriculares con una visión integradora del proceso de la formación profesional.

Al respecto se define el concepto de estrategias curriculares (también denominadas ejes transversales) como aquel que... “expresa una cualidad igualmente necesaria al concebir el plan de estudio de una carrera universitaria, y está relacionado con aquellos objetivos generales que no es posible alcanzar, con el nivel de profundidad y dominio requeridos, desde el contenido de una sola disciplina y demandan el concurso adicional de las restantes” (15).

En la actualidad suman varias las estrategias que centralmente se han ido conformando bajo esta visión y resulta ineludible que algunas otras en un futuro van a surgir como resultado de la elevación de las exigencias sociales para la formación de profesionales en nuestro contexto.

Las más generalizadas en la actualidad se enumeran a continuación:

Estrategia para la labor educativa de los estudiantes.

Estrategia de informatización, relacionada con el empleo de la computación y las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Estrategia para la comunicación en idioma extranjero, fundamentalmente idioma inglés.

Estrategia para el manejo adecuado de la información científico y técnica.

Estrategia para el dominio de los enfoques modernos de dirección.

Estrategia para la formación económica.

Estrategia para la formación pedagógica.

Sin lugar a dudas los procesos de acreditación y evaluación curricular que se desarrollan en nuestro contexto en la actualidad, reflejan un alto grado de asimilación y perfeccionamiento de tales conceptos, las definiciones de tales estrategias a nivel de Universidades y Carreras y la valoración de los resultados que alcanzan los estudiantes a partir de ellas lo confirman, más a pesar de ello resultan viables de valerse de nuevas ideas en su desarrollo.

Esta visión totalmente justificada en función de nuestro sistemático perfeccionamiento en la formación de los profesionales, puede ser asumida desde el enfoque de formación por competencias, tomando como base consideraciones semejantes a las que se aplican para las competencias genéricas ó transversales.

Si tenemos en cuenta que prácticamente todos los elementos que se valoran en nuestras actuales estrategias curriculares, están en consonancia con los propósitos formativos de determinadas competencias profesionales básicas o genéricas anteriormente mencionadas; entonces para su implementación y perfeccionamiento resulta viable utilizar los principios que se promueven a partir del enfoque por competencias y elevar con ello los resultados de nuestra labor formativa.

Para ello resultaría necesario concebir cada una de las estrategias a partir de su Definición, Contenido y de los Resultados de Aprendizaje que debemos lograr en cada una de ellas.

En relación con esto ya hemos adelantado en los párrafos anteriores las bases relacionadas con los términos de definición y contenidos asociados, a continuación nos referiremos con mayor detalle a otro de los aspectos considerados como fundamentales que son los denominados resultados de aprendizaje.

Cada estrategia además de quedar definida convenientemente y precisados los contenidos que a ella se asocian debe dejar puntualizados los resultados que deben alcanzar los estudiantes en función de su dominio, a partir de objetivos de aprendizaje concretos a lograr. Tales resultados de aprendizaje deben ser descritos en tres niveles en los que se define un sistemático incremento de la complejidad en su expresión concreta.

En nuestro caso podrían quedar definidos tales resultados a partir de los niveles en los que se estructuran nuestros currículos: Básico, Pre profesional y Profesional o indicándose por años académicos el nivel de resultado que debe ser logrado en cada uno.

De igual manera cada estrategia así definida, debe identificar las disciplinas y/o asignaturas concretas encargadas de implementar el logro de estos resultados en cada uno de los años.

Este último elemento que se introduce confiere un nivel de compromiso más alto de las asignaturas y disciplinas designadas que aquel que en la actualidad se logra, ya que en ocasiones se aprecian exigencias un tanto fuera de contexto cuando nos referimos a la implementación de las estrategias curriculares.

Tales decisiones deben ser potestad de la Comisión de Carrera a nivel de cada Facultad, en análisis y debate con todos sus componentes, lográndose un balance de trabajo conveniente a nivel de cada año y semestre, que tome en cuenta a su vez las particularidades del contenido y los objetivos de aprendizaje propios de cada una de las disciplinas y/o asignaturas.

Para ello resultaría recomendable el establecer como máximo un total de tres (3) estrategias a trabajar con objetivos concretos por asignatura.

A continuación insertamos a manera de ejemplo los aspectos básicos de lo que podría constituir una estrategia Curricular asociada con la capacidad de comunicación en un segundo idioma, tomando en consideración las valoraciones apuntadas anteriormente.

Estrategia	Definición	Contenido	Resultados de Aprendizaje
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	Medio a través del cual dos o más personas pueden intercambiar ideas conocimientos e información en un proceso de comunicación. (Se considera segundo idioma en la formación profesional al idioma inglés por su carácter universal)	Lenguaje y comunicación: Estructura gramatical del idioma inglés. Expresiones idiomáticas. Vocabulario. Traducciones. Semántica (significado) , Semiología (sistema de signos): Expresión oral y escrita. Técnicas de lectura, velocidad y comprensión. Aprender y actualizarse. Habilidad de trabajar de forma autónoma y en equipo en idioma inglés	Conocer la estructura gramatical y vocabulario para comprender la información en el idioma inglés. Desarrollar habilidades de comprender, hablar y escribir en el idioma inglés Escribir y dialogar en Inglés, tomando de forma preferente los contenidos de las disciplinas propias relacionadas con la formación profesional.

Valoraciones acerca de los Créditos Académicos.

Entre las premisas fundamentales descritas con anterioridad para la implementación de una visión de desarrollo curricular basado en la formación por competencias, aparece en un importante lugar la adopción de una distribución del tiempo por materias basada en Créditos Académicos.

La cuestión de los créditos académicos ha sido interpretada en la práctica curricular desde muy diversos puntos de vista, más en su esencia la mayor parte de estas ha estado vinculada a la factibilidad de: crear espacios para hacer equiparables las intensidades de la formación académica entre programas de diferentes instituciones, la transferencia y movilidad estudiantil dentro del sistema de Educación Superior, la homologación de estudios y la convalidación de títulos obtenidos en el exterior, y el ejercicio de las funciones de verificación del cumplimiento de los estándares mínimos de calidad de los distintos programas académicos (acreditación).

Tales propósitos en ocasiones no se identifican entre la prioridades que debe enfrentar nuestro sistema de Educación Superior tomando en consideración los fines esenciales del mismo, sin embargo, en el contexto de nuestras realidades van tomando espacios importantes algunas de las proposiciones en las que se basa esta alternativa curricular, sobre todo en lo relacionado con la concepción de una formación centrada en el estudiante.

La cuestión de los créditos académicos es vista en la actualidad desde diferentes puntos de vista y el logro de consenso alrededor de las principales alternativas para su implementación, determinado por la diversidad de formas e indicadores que se utilizan para definirlos y los intereses que se promueven en diferentes países; provoca que en la inmensa mayoría de los casos no se haya podido establecer normas que puedan ser aceptables de manera universal.

Entre los propósitos fundamentales que impulsan la adopción de los créditos académicos por las Instituciones de Educación Superior; han primado fundamentalmente:

Facilitar el análisis y comparación de la información curricular.

Facilitar la movilidad y el intercambio, la transferencia de los estudiantes y la homologación de los cursos.

Facilitar la transparencia y acreditación de los procesos educativos.

Tales objetivos han encontrado vías para su implementación a lo interno, en países de mayor desarrollo tales como Australia, España, Estados Unidos de Norteamérica, Inglaterra, entre otros y una de las proyecciones de mayor alcance que en la actualidad se promueve, con vistas a lograr una integración regional en ese sentido, es aquella que se desarrolla en la actualidad por parte de los países de la Unión Europea, en respuesta a los acuerdos derivados de la Declaración de Bologna (16) y los procesos de reforma educacional que en tal sentido se promueven por la mayoría de los países integrantes de este bloque.

En nuestra Región, al influjo de la convocatoria del Proyecto Tuning para América Latina; se ha estudiado la cuestión de los créditos académicos y como se presenta esta problemática, a nivel de nuestros países.

En los anexos 1 y 2 se presentan de forma resumida algunas consideraciones en función de los criterios que fueron recogidos entre 16 países participantes en la reunión de este proyecto celebrada en San José de Costa Rica en el año 2006 (17).

Entre las principales conclusiones de este estudio se destacan:

En general en los países latinoamericanos no existen sistemas de créditos aplicables a toda la nación.

En la mayoría de los casos la cuantificación que se hace a partir de los créditos académicos se realiza en función del total de horas/clase.

En general en las Universidades latinoamericanas 1 crédito equivale a 1 hora clase durante 16 semanas en un semestre y de cada hora se estima se derivan 2 horas de trabajo independiente del estudiante.

De los datos aportados se aprecia una gran variabilidad en las concepciones acerca de la carga horaria en clases y la carga total de trabajo, oscilando la primera entre 13,5 – 24 por semana y la carga total de actividades desde 30 hasta 45 semanales.

A partir de estos resultados es evidente que, sería sumamente difícil poder encontrar denominadores comunes en nuestra región para entender e implementar un Sistema de Créditos Académicos generalizado, incluso a nivel de país.

Esta problemática real es dependiente de infinidad de factores, pero principalmente de la visión curricular con que se elaboran los programas de estudio y más hacia lo interno, desde el punto de vista del modelo pedagógico que se asume en cada lugar; de lo que puede derivarse que los propósitos fundamentales enunciados anteriormente resultan a corto plazo poco viables.

Sin embargo, la cuestión de los Créditos Académicos, no solo tiene las aristas anteriormente señaladas desde el punto de vista de sus propósitos fundamentales. Visto desde otra perspectiva, podríamos afirmar que un Sistema de Créditos Académicos, puede en gran medida contribuir entre otros aspectos a:

Promover el cambio institucional hacia formas de trabajo que refuercen la pertinencia y calidad de la formación.

Estimular la adopción de formas alternativas de organización académica, pedagógica y administrativa.

Promover la flexibilidad curricular, estableciendo proporciones electivas.

Fomentar la autonomía del estudiante, en función de sus intereses y motivaciones.

Fomentar el acceso hacia nuevas formas y espacios para el aprendizaje.

Facilitar la organización de las obligaciones de los estudiantes durante cada período lectivo.

En su esencia se plantea que el crédito es: una unidad de medida del trabajo académico que requiere el estudiante para lograr determinados objetivos en su formación, o dicho de otra manera, el tiempo que un estudiante promedio debe dedicar en una asignatura para obtener determinados logros académicos.

Su expresión puede basarse en diferentes parámetros, pero fundamentalmente se explica como el volumen de trabajo total del alumno, expresado en horas, que incluye tanto las clases, teóricas o prácticas, como el esfuerzo dedicado al estudio y en algunos casos se considera incluso el tiempo dedicado a la preparación y realización de exámenes.

Es aquí donde reside esencialmente la visión que mayor importancia debe atribuírsele a la adopción de un Sistema de Créditos Académicos; cuando apreciamos que bajo esta perspectiva estamos poniendo en un primer plano al trabajo que debe desarrollar el estudiante para el logro de determinados aprendizajes, punto de vista que nos coloca en consonancia con una formación centrada en el estudiante, contrario a la alternativa generalizada que se promueve en la actualidad al estructurar los programas de estudio y en concreto las asignaturas, en función del número de horas dedicadas a las clases en la mayoría de nuestros países.

Estructurar los programas de estudio en función de las horas/clase, mantiene una perspectiva que como modelo pedagógico se asocia con el trabajo que hace el profesor, como aspecto determinante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por ejemplo en nuestro país para la nueva versión de los planes de estudio y programas (D), partiendo de la forma de estudios a dedicación completa, se establece como norma la siguiente:

Las horas de clases por semana deberán disminuir desde los primeros años hasta los años superiores: 26 horas semanales como máximo en los tres primeros años y 20 en los restantes (18).

Tomando como punto de partida esta indicación podemos calcular con base a carreras de 5 años de duración un total de 3520 horas de clase, lo cual nos sitúa en el promedio de las valoraciones que se hacen para los países de la Región que toman las horas/clase como indicador de base curricular.

La norma para calcular cualquier indicador en relación con la esencia que estamos asumiendo debe estar determinada por el número de horas de trabajo académico que puede un estudiante desarrollar como promedio semanal. Las valoraciones más generalizadas en tal sentido colocan este valor en el entorno de 40 a 48 horas de trabajo académico semanal.

Esto nos sitúa en un valor aproximado para 5 años de estudio de un total de 8800 horas de trabajo total, lo que indica que un estudiante de cursos a dedicación completa tendría en estos nuevos planes de estudio la posibilidad de dedicar unas 5280 de trabajo independiente o sea un promedio de 1,5 horas de trabajo independiente por cada hora de clase que recibe semanalmente, incluyendo el tiempo dedicado a la preparación para los exámenes.

Esta norma de trabajo podría parecerse adecuada, o al menos se encuentra dentro de la media general que se aprecia en las valoraciones a partir de las más diversas alternativas de diseño curricular; sin embargo no permite poner en el centro del proceso al estudiante. Los profesores continuarán pensando en qué cosas hacer durante esas horas/clase que se les asigna para que los estudiantes “aprendan”; tal cual como si ese proceso fuese exclusivo para un adecuado aprendizaje.

Cuan diferente podría resultar en nuestra práctica pedagógica; si en vez de recibir como indicación un número (cada vez más reducido) de horas para el trabajo conjunto con los alumnos, la propuesta fuese un volumen total de horas de trabajo académico que deberá rendir el estudiante en cada asignatura para completar aprendizajes bien concretos y especificados que se traducen en conocimientos habilidades, actitudes y valores.

En esas circunstancias, tendría el profesor, primero que ponerse en el lugar del estudiante, y por lo tanto pensar... ¿cómo podrían alcanzar los logros académicos propuestos los estudiantes; con el volumen de tiempo asignado, a partir de unos objetivos y contenidos especificados en el programa, contando con el apoyo del profesor y de sus compañeros de clase, con los textos y materiales complementarios disponibles, las tecnologías y medios de comunicación a su alcance?

Lógicamente, las respuestas que en este caso pudiera dar el profesor, serían sin lugar a dudas bien diferentes, en el plano de las estrategias para el aprendizaje y de los métodos y técnicas a utilizar en el proceso.

Y es ésta precisamente la forma que debemos promover y lograr que se convierta en modo de actuar de nuestros profesores, si pretendemos lograr una mayor eficiencia y efectividad en los aprendizajes de nuestros estudiantes y en consonancia elevar la calidad y pertinencia de la formación que deben alcanzar nuestros futuros egresados.

De igual manera, bajo esta perspectiva de planeamiento académico, resultaría mucho más viable adoptar formas de organización para las actividades académicas hacia lo interno en nuestras Facultades y Carreras, así como enfoques en el orden pedagógico novedosos, que tan difíciles nos resultan instrumentar en la actualidad como resultado del inevitable “rechazo al cambio” que se encuentra en todo proceso renovador.

Partiendo de estas premisas, por ejemplo, pudiéramos efectivamente racionalizar el volumen (muchas veces desatinado) de materiales y textos complementarios que proponemos en nuestros programas de estudio a nuestros estudiantes, y nos exigiría pensar como lograr... un enfoque más esencial de las disciplinas, centradas en aquellos contenidos realmente fundamentales, que en calidad de invariantes, permiten comprender su lógica interna y apropiarse de esas esencias. (19)

Para nuestro Sistema de Educación Superior, por su carácter centralizado; no se requiere implementar alternativas para facilitar la movilidad y el intercambio, la transferencia de los estudiantes y la homologación de los cursos, así como la transparencia y acreditación de los procesos educativos; afortunadamente desde hace muchos años nuestra organización ha logrado estos objetivos que hoy se convierten en aspiraciones de las Instituciones de Educación Superior en muchos países. Sin embargo, las propuestas de perfeccionamiento que hoy promovemos exigen una estrategia general en consonancia con sus propósitos a largo plazo, para lograr su alcance efectivo.

No existe necesidad de adoptar para ello un Sistema de Créditos Académicos como parte de las propuestas de perfeccionamiento actual; simplemente la idea se concreta en asumir definitivamente un cambio en el fondo de tiempo dedicado a las Disciplinas y/o Asignaturas en vez de “horas/clase” por “horas de trabajo académico del estudiante”, en nuestros Planes de Estudio

Es evidente que al pretender basar en este enfoque la estructura curricular de nuestros Programas para la formación, habrán de surgir numerosas interrogantes por parte de los docentes, una de las más comunes que aparece con un trasfondo controvertible se refiere a la idea de... ¿Cómo puede el profesor estimar el tiempo que requieren los estudiantes para alcanzar determinados logros académicos, si en la práctica cada uno tiene ritmos de aprendizajes diferentes?

Una adecuada respuesta a esta pregunta debe surgir de la idea de que los profesores no estiman la cantidad de horas para su materia; esa cantidad de horas en cualquiera de los enfoques curriculares existentes la recibe el profesor como un “indicador”; ya sea en forma de horas clase o de horas de trabajo académico del estudiante. La tarea del profesor ha de consistir en diseñar una estrategia para el aprendizaje, ajustada a ese volumen de trabajo docente.

Por lo que correctamente planteada, tal incógnita ha sido respondida por otros que nos han antecedido al transitar por estos caminos y solo tiene una lógica respuesta... “No hay otra solución que buscar el punto medio, el equilibrio, tratando de concretar lo que le costaría a la mayoría de ellos, al alumno tipo. Siempre habrá alumnos que lo harán en menos tiempo y a otros les costará más. Cuando lo hagamos por primera vez deberemos estar al tanto y valorar, después de su desarrollo, si lo que habíamos previsto ha sido el resultado, ajustando de nuevo nuestro diseño a esa valoración. (20)

Conclusiones

A manera de conclusiones insertamos a continuación de forma resumida, algunas de las ideas principales que hemos pretendido abordar en este trabajo.

La formación de profesionales “competentes”, caracterizados por poseer capacidades para realizar acciones, construir y reconstruir el conocimiento en diferentes circunstancias, resolver problemas en diferentes contextos, proactivos y creativos capaces de transformar la realidad y actuar en consonancia con los requerimientos de su tiempo; constituye una premisa indispensable en los propósitos de alcanzar los niveles de desarrollo humano sustentable, que requiere el futuro de los países de nuestra Región.

Los desafíos que enfrentan las Universidades en América Latina, exigen de una visión que nos aleje de las paradojas de una globalización neoliberal que promueve la formación de profesionales con capacidades para avanzar en el mundo del mercado laboral y la competencia, sin otra motivación que el éxito personal, desligados totalmente de un compromiso ciudadano, humanista y solidario.

El enfoque de formación por competencias, aporta obviamente elementos fundamentales en el logro de tales propósitos, más requiere sin lugar a dudas de una consecuente interpretación y adecuación en función de las realidades que hoy enfrentamos en el desafío supremo de construir un mundo mejor.

El perfeccionamiento de la formación de nuestros profesionales requiere de un sistemático proceso de renovación que permita mantener la calidad y pertinencia de la tarea principal impuesta a las Universidades Cubanas.

Las alternativas para el sistemático perfeccionamiento de la formación de nuestros futuros profesionales, deben continuar siendo estructuradas en base a un sistema coherente, que responda a las exigencias siempre crecientes que demanda el desarrollo de la sociedad, en consonancia con los principios fundamentales que han sido reafirmados sistemáticamente por los avances de nuestra práctica educativa.

Partiendo de estas premisas la idea de continuar asumiendo, acorde con las crecientes exigencias de nuestra sociedad, los retos que hasta el momento han implicado el desarrollo de las denominadas Estrategias Curriculares en los currículos de nuestras Carreras, resulta viable el valerse de algunas de las premisas que se aplican en el enfoque de formación por competencias en relación a las denominadas competencias genéricas, transversales ó profesionales básicas, resultando una alternativa concreta las propuestas que en el presente trabajo se plantean.

Fomentar la autonomía del estudiante, en función de sus intereses y motivaciones, debe constituir un propósito fundamental de nuestros proyectos para la formación de los profesionales; trasladar el centro del proceso de enseñanza aprendizaje del profesor al estudiante y de la enseñanza hacia el aprendizaje, solo podrá lograrse si desde la propia concepción de los proyectos curriculares, toda la atención esté centrada en el trabajo académico que los estudiantes deben desarrollar para alcanzar los logros formativos que nos proponemos.

En la implementación de tales propósitos, asumir las bases en las que se sustenta el enfoque para la formación por competencias; desde el punto de vista de establecer como indicadores del tiempo dedicado para el aprendizaje, tomando como base el volumen de trabajo académico del estudiante se convierte en la actualidad en un imperativo para las concepciones del diseño curricular de nuestros planes de estudio y programas.

Diseñar, planear, dirigir y evaluar de manera consecuente este trabajo académico de los estudiantes, tiene que convertirse por tanto en la labor fundamental de los profesores y como consecuencia de esta manera de hacer las cosas, lograremos fomentar nuevas formas y espacios para el aprendizaje, que convertirán este proceso en un modo de actuar que habrá de traducirse en un incremento sustancial de la calidad y pertinencia de la formación.

De utilizarse tales alternativas se verán favorecidos los procesos sustantivos en la formación de nuestros profesionales y con ello la elevación de la calidad y pertinencia de nuestra labor educativa.

Agradecimientos

Quisiera ocupar un espacio necesario para expresar mi más profundo agradecimiento a las principales autoridades, ejecutivos y al personal docente de la Universidad Estatal Bolívar de Guaranda en la República del Ecuador, por todo el apoyo recibido durante nuestro trabajo en esa prestigiosa Institución de Educación Superior, cuyos resultados en parte aquí se presentan y que de una manera muy importante han contribuido a poder resumir las experiencias que en este trabajo se presentan.

En especial quiero significar el apoyo recibido por parte del Sr. Ing. Gabriel Galarza, Rector de la UEB; el Ing. Pedro Pablo Lucio Gaibor Vicerrector Académico de la UEB, al Dr. Joscelito Solano Director de Relaciones Internacionales, también de esa Universidad, al Ing. Antonio Guillin, quien fungiera como Coordinador del Taller sobre Formación por Competencias, donde se gestaron muchos de estos resultados y finalmente a todos los docentes y ejecutivos participantes de este Taller por su entusiasta y activa participación en el mismo.

Bibliografía.

1. HUSEN, T. (1991) “El concepto de Universidad: Nuevas funciones, la crisis actual y los retos del futuro”, Perspectivas IV’ 78, Vol. XXI, W 2, p. 202, UNESCO. París
2. TUNNERMANN, C. (1995) La Educación Superior en el umbral del Siglo XXI. Colección Respuestas. Ediciones CRESALC. UNESCO. Pág. 78.
3. IRIGOIN, MARÍA Y VARGAS, F. Competencia Laboral. Módulo No. 1 Pág. 47.
4. VALLE, ISEL. (2003) Sobre Competencias Laborales. Monografías.com. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos13/sobrecomp/>
5. PROYECTO ALFA TUNING. Disponible en: <http://www.tuning.unideusto.org/>
6. LAKAS, J. P. Y NARVAIZA, J. L. (2006) Proyecto Tuning. Europa - América Latina. Disponible en: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/>
7. GONZÁLEZ, JULIA Y WAGENAAR, R (2003) Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno. Editado por Universidad de Deusto (ES) y Universidad de Gröningen (NL)
8. HERRUTINER, P. (2007). La Universidad Cubana: el modelo de formación. Cap. I. Pág. 2. ENPES. La Habana. Cuba.
9. CHOMSKY, N Y DIETERICH, H. (1997). La Sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia. Pág. 152. Casa Editorial Abril. Cuba.
10. POBLETE, M. ET AL. (2006). Experiencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación por competencias. Universidad de Deusto. España. Presentado en Reunión Proyecto Tuning América Latina. San José de Costa Rica.
11. IRIGOIN, MARÍA Y VARGAS, F. Competencia Laboral. Módulo No. 1 Pág. 60.
12. CEPES. (2002) Análisis de la Calidad de los Graduados de 1996 al 2000 (Resumen). Universidad de La Habana. Dirección de Formación Profesional. MES.
13. GONZÁLEZ, JULIA. (2006) Avances del Proyecto Tuning – América Latina. San José de Costa Rica. Febrero 2006. Disponible en: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/>
14. PROYECTO ALFA TUNING (2005) Tuning América Latina. Presentación Belo Horizonte Resultados. Agosto 2005. Disponible en: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/>
15. HERRUTINER, P. (2007). La Universidad Cubana: el modelo de formación. Cap. II. Pág. 40. ENPES. La Habana. Cuba.

16. NYBORG, PER. From Bologna to Bergen and beyond. Tuning Educational Structures in Europe – Phase III Launch meeting, Budapest 22 April 2005. Consultado: 12-8-2005. Disponible en: <http://www.tuning.unideusto.org/>
17. PROYECTO TUNING PARA AMÉRICA LATINA. Reunión San José de Costa Rica. Documento informativo sobre Sistemas de Créditos en América Latina. Consultado: 5-6-2006. Disponible en: http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/Doc_San_Jose_Parte_C_Admin_Educ_Hist_Mat.pdf
18. HERRUTINER, P. Una Nueva Generación de Planes de Estudio. CAP. VII del libro: La Universidad Cubana: El Modelo de Formación. Revista Pedagogía Universitaria Vol. XII No. 4 2007. Pág. 153.
19. _____ Una Nueva Generación de Planes de Estudio. CAP. VII del libro: La Universidad Cubana: El Modelo de Formación. Revista Pedagogía Universitaria Vol. XII No. 4 2007. Pág. 139.
20. BERNAL, J. L. Diseño Curricular en la Enseñanza Universitaria desde la perspectiva de los ECTS. Pautas para el Diseño de una Asignatura. Universidad de Zaragoza. Consultado. 9-10-2006. Disponible en: <http://didac.unizar.es/jlbernal/inicial.html>

ANEXOS

Anexo No1.

Respuestas a las preguntas formuladas a los representantes de los países participantes en la Reunión del Proyecto Tuning América Latina. San José de Costa Rica. 2006.

¿Existe un sistema nacional de créditos en su país?

País	Respuesta
Argentina	No existe un sistema de créditos a nivel nacional. En las Carreras de Ingeniería, se trabaja en un Sistema Argentino de Transferencia de Créditos
Bolivia	No existe un sistema nacional de créditos
Chile	En el 2005 se inició el Proyecto para diseñar e implementar un Sistema (SCT) en 25 Universidades chilenas.
Colombia	Existe la obligación de expresar en créditos académicos, el trabajo que deben complementar los estudiantes en un plan curricular.
Costa Rica	Existe un convenio para unificar la definición de crédito firmado por las Universidades públicas del país.
El Salvador	Si, Existe un sistema de unidades valorativas de carácter obligatorio.
Cuba	Existe solo para la actividad de postgrado.
Ecuador	Por el momento no existe un sistema. Si existe una definición clara de lo que esto significa.
Guatemala	No se habla de un sistema, pero si existe un consenso entre las Universidades al respecto.
Honduras	No.
México	La ley General de Educación lo establece pero hasta el momento no se ha establecido.
Nicaragua	No existe un sistema nacional. Sin embargo la mayoría de las Universidades se rigen por el sistema de créditos.
Panamá	No existe un sistema nacional. Sin embargo la mayoría de las Universidades se rigen por el sistema de créditos
Perú	No existe un sistema nacional.
Uruguay	Existe un régimen de créditos aprobado para las carreras de pregrado y grado en la Universidad de la república, que reúne un 90% de la matrícula Universitaria.
Venezuela	Existe un sistema aprobado por el Consejo Nacional de Universidades, aunque existen criterios diversos de cuantificación de los créditos.

Anexo No. 2

¿En qué consiste el crédito como unidad de medida?

País	Respuesta	Equivalencia en 5 años de estudio
Argentina	1 crédito = 25 y 30 horas de estudio (60 créditos por año). Titulaciones 300 créditos	7500 – 9000 horas totales
Bolivia	Una gran diversidad pero en general reflejan la carga horaria en teoría, prácticas y tiempo de estudio	-
Chile	1 crédito = 1 hora cronológica de (45 minutos)	-
Colombia	1 crédito = 48 horas de trabajo académico del estudiante, incluye todo tipo de actividades excepto las evaluaciones finales. Las titulaciones exigen entre 150 y 170 créditos excepto medicina (240 créditos)	7200 – 8160 horas totales
Costa Rica	1 crédito = 3 horas de trabajo del estudiante durante 15 semanas, aplicadas a una actividad supervisada, evaluada y aprobada por el profesor. Carga máxima de 18 créditos por ciclo de 15 semanas. Titulaciones 150-160 créditos.	8100 horas totales
Cuba	Solo en Postgrado 1 crédito = 48 horas de trabajo del estudiante.	-
Ecuador	1 crédito = 16 horas de clase; los otros componentes se definen específicamente. Titulaciones 240 – 300 créditos	3840 – 4800 horas clase
El Salvador	1 crédito = 20 horas de clase frente aun profesor. Titulaciones de 5 años con mínimo 164 créditos	3280 horas clase
Guatemala	1 crédito = 15 horas de trabajo presencial y 45 horas en general de trabajo del estudiante. Créditos por Carrera 225 como promedio.	3375 horas clase
Honduras	1 crédito = 1 hora de trabajo con el docente mas 2 horas de trabajo independiente. Para talleres, seminarios, laboratorios y trabajos de campo equivale a 3 horas de actividades. Titulaciones de 4-6 años equivalen a 160 créditos o más.	7680 horas totales
México	1 crédito = 16 horas por semana y semestre de actividades de aprendizaje. Titulaciones equivalen a 300 créditos.	4800 horas clase
Nicaragua	1 crédito = 15 horas de clase ya sean teóricas o prácticas. Titulaciones entre 200 y 220 créditos	3000 – 3300 horas clase
Panamá	1 crédito = 1 hora se clase o seminario por períodos de 15-16 semanas. 2-3 horas en el caso de los laboratorios o prácticas. Titulaciones de 4-5 años (180- 215 créditos)	2700– 3225 horas clase
Perú	Se adecuan en horas de clases y prácticas en períodos de 17 semanas las titulaciones alcanzan como mínimo 10 períodos y un examen de grado o Tesis.	-
Uruguay	1 crédito = 15 horas de trabajo del estudiante. Por año 80-90 créditos. Titulaciones de 5 ó más años (400-450 créditos)	6000 – 6750 horas totales
Venezuela	1 crédito = 1 hora teórica ó de 1-3 horas en otras formas en períodos de 15 semanas.	-

