
Formación en competencias para mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje en las aulas universitarias

Melvin Agualimpia Lemus¹

agualimpia1971@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9267-8510>

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología.

Facultad de Educación.

Panamá, Panamá.

RESUMEN

Currículo, proceso de enseñanza - aprendizaje, metodologías activas y evaluación por competencias son una tarea clave y compleja en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que exige claridad conceptual y metodológica. De allí que se planteó como objetivo analizar estos elementos básicos de la didáctica en el nivel universitario, para así garantizar una práctica coherente y congruente sabiendo de antemano que la lección magistral sigue siendo el método predominante en el panorama universitario. La investigación fue descriptiva y el diseño documental. La metodología empleada fue una revisión bibliográfica a más de 50 referencias documentales entre libros y artículos, interpretados a través de un análisis de categorías. En este escenario de cambio, uno de los debates más fructíferos se ha centrado en la reflexión sobre la renovación metodológica. En conclusión, la evaluación por competencias, las metodologías activas, el currículo y el proceso enseñanza aprendizaje hacen parte de un proceso integral que requiere de criterios consensuados, evidencias pertinentes, actividades de aprendizaje y principios orientadores debidamente establecidos. La enseñanza en la universidad es un proceso dinámico y multidimensional que se caracteriza por ser una experiencia significativa de construcción de conocimiento y formación, basada en la determinación de logros y aspectos a mejorar en el estudiante.

Palabras claves: metodologías; currículo; enseñanza; conocimiento; competencias; universidad; aprendizaje

¹ Autor Principal

Training in skills to improve the teaching-learning process in university classrooms

ABSTRACT

Curriculum, teaching-learning process, active methodologies, and evaluation by competencies are a key and complex task in the teaching and learning process that requires conceptual and methodological clarity. Hence, the objective was to analyze these basic elements of didactics at the university level, to guarantee a coherent and consistent practice, knowing in advance that the lecture continues to be the predominant method in the university panorama. The research was descriptive and documentary design. The methodology used was a bibliographic review of more than 50 documentary references between books and articles, interpreted through an analysis of categories. In this scenario of change, one of the most fruitful debates has focused on reflection on methodological renewal. In conclusion, the evaluation by competencies, the active methodologies, the curriculum, and the teaching-learning process are part of a comprehensive process that requires agreed criteria, relevant evidence, learning activities and duly established guiding principles. Teaching at the university is a dynamic and multidimensional process that is characterized by being a significant experience of knowledge construction and training, based on the determination of achievements and aspects to improve in the student.

Keywords: *methodologies; curriculum; teaching; Competences knowledge;; university; learning*

Artículo recibido 05 Mayo 2023

Aceptado para publicación: 20 Mayo 2023

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la pregunta clave para un graduado no es "¿qué hiciste para obtener tu título?", sino "¿qué puedes hacer ahora que tienes tu título?". Este enfoque se valora mucho en la sociedad actual, teniendo en cuenta aspectos de la vida, el aprendizaje permanente y no tradicional, y otras formas de experiencias educativas formales. Por lo tanto, es crucial que los programas formativos aclaren claramente qué puede hacer un profesional al finalizar su formación.

Las Competencias de Aprendizaje, es decir, el conjunto de habilidades y conocimientos que un estudiante adquiere, están a la vanguardia de la innovación educativa. Este concepto representa el cambio de enfoque en la educación desde uno centrado en la "enseñanza" hacia uno centrado en el "aprendizaje". Este nuevo enfoque, centrado en el estudiante, implica un proceso de integración entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

La formación por competencias no es un concepto nuevo en la educación superior. Ya en los años 50, Tyler propuso objetivos educativos que abordaban desafíos en la planificación y desarrollo de la enseñanza. En su opinión, los objetivos son esenciales para la planificación sistemática e identificación del comportamiento esperado del estudiante después de la instrucción. Tyler formuló cuatro preguntas clave para la elaboración del currículo, que implicaban la definición de los objetivos educativos, la selección y organización de las experiencias de aprendizaje, y la evaluación de las competencias adquiridas.

En la misma década, Bloom desarrolló su taxonomía para determinar si los objetivos de enseñanza se alineaban con las competencias de aprendizaje en la educación universitaria. Su premisa central era que la mayoría de los estudiantes deberían tener éxito en sus tareas de aprendizaje si se les proporcionaban suficientes oportunidades y apoyo en un ambiente de aprendizaje apropiado. También sugirió que los objetivos de instrucción deben ser claros, describir el rendimiento esperado, las condiciones en las que se produce y el nivel de rendimiento que se considera aceptable.

El enfoque basado en competencias de aprendizaje ha sido ampliamente aceptado y reconocido por diversas autoridades involucradas en la garantía de calidad y las calificaciones. Sin embargo, existen diversas definiciones y enfoques sobre lo que son las competencias de aprendizaje. Algunas

definiciones resaltan que las competencias de aprendizaje son declaraciones sobre lo que se espera que un estudiante sea capaz de hacer como resultado de una actividad de aprendizaje, mientras que otras se enfocan en la necesidad de demostrar este aprendizaje al final de una actividad o proceso.

Malan (2000) sugiere que la formación basada en competencias de aprendizaje posee atributos distintivos, como estar impulsada por las necesidades y las competencias, seguir un enfoque de diseño descendente, especificar las competencias y sus niveles, desplazar la atención desde la enseñanza al aprendizaje, y adoptar un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante. Además, este enfoque implica que los aprendizajes no son un fin en sí mismos, sino que proporcionan bloques de construcción para alcanzar un nivel más alto de dominio e integración con otros saberes. También se incluyen la autoevaluación y la evaluación continua como principales herramientas para medir el progreso y los logros del estudiante.

El enfoque basado en competencias de aprendizaje es cada vez más aceptado en el terreno educativo. Instituciones internacionales como la Agencia para Asegurar la Calidad en la Educación Superior del Reino Unido (QAA), y las Autoridades para la Titulación en Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica, entre otros, han validado este enfoque (Gosling & Moon, 2002a).

Sin embargo, la definición de las competencias de aprendizaje puede variar. Algunos las consideran enunciados sobre lo que se espera que un estudiante pueda hacer como resultado de una actividad de aprendizaje, mientras que otros las ven como la especificación de lo que el aprendiz sabrá o será capaz de hacer como resultado de una actividad de aprendizaje. Independientemente de la definición, todas concuerdan en que es esencial que el estudiante demuestre su logro al final de una actividad o proceso de aprendizaje.

Los Resultados de Aprendizaje y las competencias

La formación basada en competencias, introducida en los años 60 en América del Norte, se centra en asegurar que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para tener éxito después de la escuela. Esta formación consta de seis elementos críticos, que incluyen la explicación de los resultados del aprendizaje en relación con las competencias requeridas, un marco temporal flexible para la adquisición de habilidades, una variedad de actividades de instrucción, criterios de referencia para la evaluación, la

certificación basada en la demostración de los resultados de aprendizaje y la adaptación de los programas de formación para un óptimo aprendizaje.

A pesar de que los términos "competencias" y "Resultados de Aprendizaje" se utilizan a menudo de manera intercambiable en la literatura, existen diferencias entre ambos. Los resultados de aprendizaje se refieren a lo que se espera que los estudiantes sepan o sean capaces de demostrar al final de un módulo o programa. En cambio, las competencias se consideran en un sentido más holístico de la formación, y se requiere que se demuestren en su totalidad.

A pesar de su complejidad, los Resultados de Aprendizaje y las competencias están estrechamente vinculados. Los Resultados de Aprendizaje son más fáciles de gestionar en términos de actividades de aprendizaje y evaluación, mientras que las competencias dan sentido a toda la formación, no solo a las actividades curriculares temporales. En última instancia, las competencias son un conjunto de Resultados de Aprendizaje que se pueden certificar en torno a un perfil de graduación o profesional, y se utilizan en un contexto específico para resolver demandas complejas de manera exitosa.

Redacción de los Resultados de Aprendizaje

Según Harden (2002), los resultados de aprendizaje deberían ser específicos, claros y verificables después de un proceso de aprendizaje. Estos resultados deberían determinar el método de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Harden, 1999). Para Burke (1995), los resultados de aprendizaje deben ser comprendidos por todos los implicados: estudiantes, graduados, sector productivo y la comunidad académica.

Varios autores (Bingham, 1999; Gosling & Moon, 2002b; Jenkins & Unwin, 1996; Kennedy et al., 2007; R Marzano & Kendall, 2008) recomiendan tener entre tres a ocho resultados de aprendizaje por actividad curricular o asignatura para garantizar la eficiencia de la gestión en el aula y que estos resultados sean memorables, significativos y claros para el estudiante.

Varios autores coinciden en recomendaciones para la redacción de los resultados de aprendizaje. Estas incluyen: iniciar con un verbo de acción; evitar verbos ambiguos o imprecisos; utilizar verbos concretos que reflejen una acción o proceso mental o psicomotor; formular el resultado de aprendizaje a partir de la demostración del conocimiento; evitar frases innecesarias; utilizar solo un verbo por resultado; proporcionar un contexto después del verbo; tener en cuenta cuándo se espera que el estudiante alcance

el resultado; y utilizar la taxonomía del aprendizaje evitando los niveles inferiores (American Association of Law Libraries, s.f.; Bingham, 1999; Gosling & Moon, 2002b; Harden, 2002; Harrison & Mitchell, 2006; Jenkins & Unwin, 1996; Kennedy et al., 2007; Osters & Tiu, 2001).

Finalmente, Villardón & Yániz (2006) sugieren que la redacción de los resultados de aprendizaje debe consistir en frases cortas que comienzan con un verbo que expresa aprendizaje en acción, seguido del proceso que se debe desarrollar y concluyendo con un complemento indirecto que indica el contexto y/o el propósito de la acción. El verbo, el proceso y el contexto seleccionados deben reflejar el nivel de complejidad requerido para desarrollar la competencia. Los resultados de aprendizaje deben ser claramente y precisamente descritos.

Los Resultados de Aprendizaje y los Criterios de Evaluación

La formación basada en competencias de aprendizaje requiere de Resultados de Aprendizaje y Criterios de Evaluación como parte de su diseño. Los Criterios de Evaluación, según Cabrera (2000), deben cumplir diez elementos esenciales: idoneidad, pertinencia, eficiencia, eficacia y efectividad, coherencia, conformidad, vigencia, oportunidad, aceptación y el impacto.

Killen (2000) sugiere que los Criterios de Evaluación y sus procedimientos deben ser válidos, fiables, justos, reflejar conocimientos y habilidades importantes, orientar a educadores y estudiantes, ser comprensibles, integrales, explícitos, y permitir la individualidad del estudiante. Además, estos criterios deben ser conocidos por todos los candidatos antes de la evaluación para garantizar un trato justo y transparente.

Spady (1994b) añade que la evaluación de los Resultados de Aprendizaje debe ser auténtica, es decir, los estudiantes deben demostrar un rendimiento suficiente, la evaluación debe ser continua, el rendimiento debe ser demostrado en un entorno real y debe haber criterios de evaluación de referencia.

Foco y sentido de la formación por competencias

La Formación basada en competencias (FBC) ha emergido como una respuesta a las necesidades personales, sociales, profesionales y culturales actuales. Este enfoque se centra en el aprendizaje y la aplicación práctica de los conocimientos, más que en la enseñanza de los mismos (Villa, Poblete, & others, 2007). La FBC no es la mera acumulación de conocimientos o habilidades, sino una integración de estos recursos que se puede utilizar en un contexto específico de desempeño (G. Le Boterf,

Barzucchetti, & Vincent, 1993). Esta concepción de la educación recuerda la manera de enseñar de los gremios preindustriales, basada en la experiencia y en el aprendizaje haciendo (Echeverría, 2002; Fernández-Ríos, 1995).

El enfoque de la FBC implica un cambio de mentalidad en la educación superior y una respuesta a las variaciones del entorno y a las demandas del medio social, natural y cultural (Solar-Rodríguez, 2005). Según Tobón (2006), este enfoque se caracteriza por un cambio de énfasis en los conocimientos conceptuales y factuales a un enfoque en el desempeño integral; un cambio de la sociedad del conocimiento a la sociedad del conocimiento; y un cambio de la enseñanza al aprendizaje.

La FBC también proporciona un lenguaje común para definir y expresar los perfiles de egreso académicos, profesionales y de egreso considerados óptimos a escala internacional, ofreciendo comparabilidad en términos de competencias transversales y específicas (Mir Acebrón, A, 2007).

Sin embargo, la adopción de este enfoque implica grandes desafíos y transformaciones en la educación superior. Se requiere una mayor vinculación con el mundo laboral y la participación de los empleadores y egresados en el diseño curricular (Cullen, 1996; Verdejo, P, Forero, C, Burano, G, & Samoilovich, D, 2008). También implica cambios en la didáctica y las actividades para lograr los resultados de aprendizaje deseados (Biggs, 2006).

Estos cambios suponen una modificación de los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, ya que el aspecto central no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las habilidades y capacidades de los individuos en contextos específicos (Rué, 2002).

Orígenes y definición del concepto de Competencia.

El concepto de competencia en el currículum escolar tiene raíces profundas, desde las teorías lingüísticas de Chomsky hasta las teorías de aprendizaje de McClelland y Bloom. Esencialmente, la competencia se ve como una mezcla de conocimientos, habilidades, actitudes y atributos que permiten a un individuo desempeñarse con éxito en una tarea o en una situación en particular.

Según Chomsky, la competencia es el dominio de los principios que rigen el lenguaje y su uso (Trujillo Sáez, 2002). Similarmente, Piaget sostiene que las reglas y principios de la competencia están subordinados a una lógica de funcionamiento única (Piaget, 1970). En ambas teorías, la competencia es vista como un conocimiento actuado, abstracto y universal.

En la década de 1970, McClelland introdujo el concepto de competencia en el contexto de la psicología del aprendizaje, definiendo cuatro principios clave para el aprendizaje: es un proceso individual y significativo, se orienta por objetivos, se facilita cuando se entienden las expectativas y requiere tiempo para dominar (McClelland, 1973).

En la década de 1980, el concepto de competencia se relacionó más con la formación profesional y se popularizó en Canadá, Gran Bretaña, Estados Unidos y en otros países de Europa y América Latina (Mertens, 1996). Se utiliza para referirse a una variedad de habilidades y actitudes necesarias para el desempeño profesional (Brum, V y Samarcos Jr, 1999; Mertens, 2000).

Existen diversas definiciones contemporáneas de competencias que enfatizan diferentes elementos. Algunas definiciones destacadas incluyen:

Perrenoud (2008) define la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación dada, apoyándose en conocimientos pero sin reducirse a ellos.

Letelier, Kaluf, Baez, Guzmán, & Mella (2004) ven las competencias como capacidades individuales que permiten realizar tareas de forma eficiente y eficaz, incluyendo destrezas, habilidades, conocimientos y actitudes.

Según Kofi Annan (ONU, 1999), una competencia es una combinación de habilidades, atributos y comportamientos que están directamente relacionados con un desempeño exitoso en el trabajo.

Le Boterf (2002) y Randall (2003) enfatizan la importancia de la habilidad de hacer algo apropiado, dependiendo de lo que las personas saben, entienden y pueden hacer.

La competencia es, por tanto, un constructo complejo que se refiere a una variedad de habilidades y conocimientos que una persona puede movilizar para desempeñarse con éxito en una tarea o en una situación en particular.

Características e implicaciones de formación en el enfoque de competencias en la Educación Superior.

La formación basada en competencias en la educación superior se enfoca en el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos aplicables en contextos reales de trabajo, preparando a los estudiantes para abordar situaciones emergentes y complejas (Tardif, 2003). Este enfoque demanda un cambio radical

en la estructura educativa, requiriendo ajustes en la docencia, la organización del sistema educativo y la reflexión pedagógica (Salas, 2005).

Los desafíos para las universidades en este nuevo paradigma incluyen adaptarse a las demandas del empleo, mejorar la gestión, incorporar nuevas tecnologías, impulsar el desarrollo local y reubicarse en un contexto globalizado (Zabalza, 2002).

El enfoque basado en competencias es bien recibido debido a que facilita la correspondencia entre lo que los certificados declaran y lo que las personas realmente saben y pueden hacer (Irigoin et al., 2002).

Asimismo, facilita el diálogo con representantes de la sociedad, permite la reflexión sobre perfiles académicos y profesionales, modifica el papel del profesor y facilita la organización del aprendizaje en cursos más cortos y flexibles (González & Wagenaar, 2004).

En contraposición al enfoque tradicional, la formación por competencias incrementa la producción temprana del egresado al enfocarse en perfeccionar las capacidades de egreso a través de la práctica laboral (CINDA, 2009). Sin embargo, para implementar efectivamente este enfoque, es esencial la consistencia entre el perfil de egreso y los objetivos sociales de la carrera, y entre el currículo y el logro del perfil de egreso. Además, se necesitan medios económicos y administrativos adecuados y formas de evaluación curricular preestablecidas para verificar el logro de las competencias.

El Diseño Curricular por competencias en la Educación Superior

La educación basada en competencias, como establecen Zalba et al. (2005), focaliza su atención en los aprendizajes de los estudiantes, planteándose un perfil de formación en función de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se espera que logre y/o desarrolle el estudiante al concluir un programa de estudios. Cuando se opta por un diseño curricular basado en competencias es posible encontrar diversas metodologías y enfoques, no obstante, independiente de ellas, todas deberían relevar el desarrollo de capacidades que fomenten el rol facilitador del académico y el aprendizaje activo en el estudiante (Delors, 1997).

Para Badilla (2009), en el tiempo, las estrategias para los diseños curriculares a nivel de la Educación Superior podrían sintetizarse en tres: Actividades Ocupacionales, Ejes Transversales y Por Proyectos (Tabla 2).

Tabla 2:

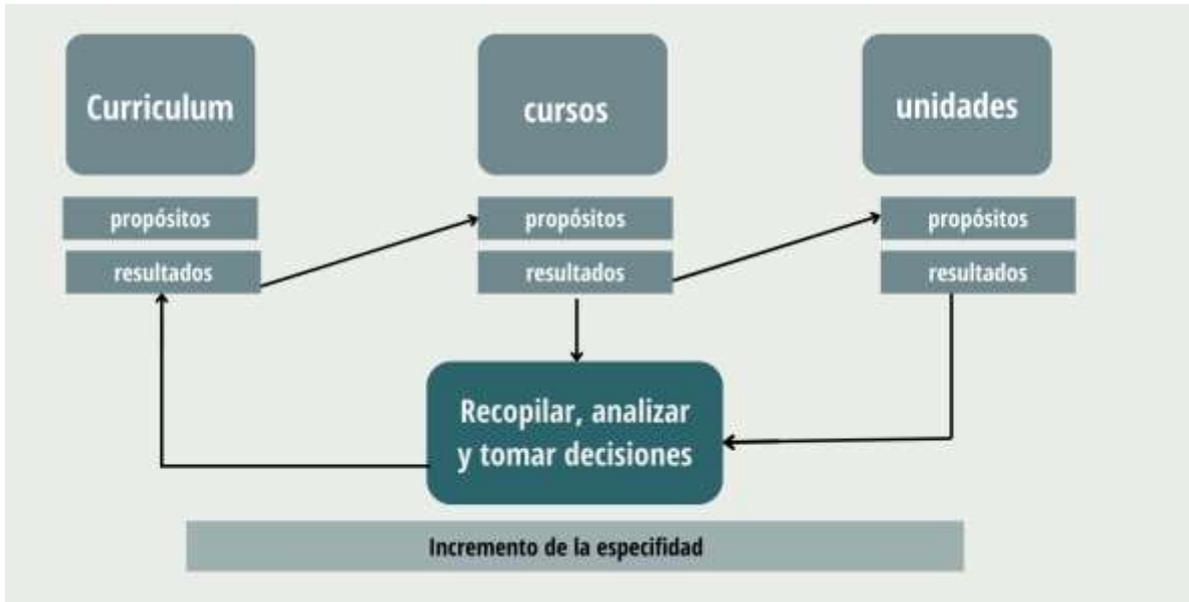
Estrategias de construcción en el tiempo.

Estrategia de construcción	Características
Actividades ocupacionales	Para John Dewey (2004), en su texto original a mediados de los cincuenta, y reeditado recientemente, planteó la integración entre la teoría y la práctica, se realiza por medio de actividades ocupacionales que logren esta intención.
Ejes Transversales	Botero, (2008) plantea que los Ejes Transversales son temáticas que atraviesan, vinculan y conectan muchas disciplinas del currículo, lo cual significa que se convierten en instrumentos que recorren asignaturas y temas que cumplen el objetivo de tener visión de conjunto. Dice el autor, que el enfoque transversal no niega la importancia de las disciplinas, sino que las conecta con los problemas sociales, éticos y morales presentes en su entorno.
Por Proyectos	Buscan integrar las diversas partes, disciplinas y materias del currículo, planes y programas de estudio se convierten en estadios importantes en la evolución hacia una educación más pertinente y coherente con las nuevas realidades y paradigmas emergentes.

Para variados autores (Guy Le Boterf, 2001; Flinders & Thornton, 2004; Freeman, Collier, Staniforth, & Smith, 2008; Kolmos, 2004; Mertens, 2000; Yániz, 2008), la estrategia más adecuada para el diseño curricular es bajo el enfoque de proyectos. Kolmos (2004) va más allá, planteando una estrategia para desarrollar aprendizajes basados en la formulación de una problemática y organizados en base a un proyecto (PBL= Problem Based and Project organised Learning) tal como lo muestra la ilustración.

Ilustración 1:

Planificación del Currículo



Diamond (2008) añade a nuestro panorama, que el diseño y revisión curricular debe salvaguardar la estrecha vinculación entre los propósitos y resultados del currículo, los cursos y las unidades de curso (ilustración).

Ilustración 2:

Desde los propósitos a los resultados y su monitor



Tabla 3: *Diferencias entre los modelos formativos.*

Variables	Modelo tradicional	Modelo enfoque por Competencias	Modelo por competencias
1. Diseño Curricular	Diseño curricular por asignaturas, es un plan de formación que apunta a aprendizajes formales en una disciplina del conocimiento.	Diseño centrado en asignaturas integradas y orientadas a la formación académica y profesional de una determinada carrera.	Diseño curricular modular: plan de formación cuyos componentes son unidades que representan un módulo y que se ha diseñado basado en estándares de competencias laborales.
2. Perfil de egreso	Perfil diseñado desde las capacidades y características que la academia le asigna a cada egresado de sus carreras o programas.	Perfil académico profesional definido y diseñado a partir de Nodos problematizadores y tareas claves que responden a requerimientos del medio y de la academia.	Perfil diseñado por competencias entendidas como tareas claves de una determinada profesión de acuerdo con los requerimientos profesionales y académicos, que puede estar o no estructurado por áreas de dominio o nodos problematizadores.
3. Estructura Curricular	Se diseña por asignaturas que se estructuran secuencialmente desde el nivel inicial hasta la salida, con estructuras fijas y complementándose con formación multidisciplinaria y/o optativa.	Se diseña por asignaturas, pero estructuradas e integradas en torno a perfiles de egreso por competencias y a trayectos de formación, diseñados por medio de mecanismos de escalamiento progresivo de las competencias	Se diseñan en torno a módulos o situaciones de aprendizaje integradas claramente a la formación de las competencias de egreso a partir de trayectos de formación, que se escalan por niveles de dificultad y complejidad como mecanismo para medir los avances progresivos de los estudiantes.

<p>4. Gestión de las actividades curriculares</p>	<p>Se gestionan horas docentes</p>	<p>Se gestionan horas docentes y de carga del estudiante, se tiende a instalar un sistema de créditos transferibles para permitir la movilidad curricular.</p>	<p>Sistema de créditos transferibles gestionado por medio de la carga de trabajo que lleva a un estudiante lograr una determinada competencia, o capacidad orientada a competencias, en cierto espacio de tiempo.</p>
<p>5. Unidades curriculares (Asignatura/ Módulo)</p>	<p>Unidad pedagógica que reconoce fuentes disciplinarias en sus contenidos, presenta un enfoque conceptual y metodológico delimitado.</p>	<p>Asignatura orientada a formar capacidades que son elementos que integran diferentes dimensiones (saber, saber hacer, ser y ética profesional) de las competencias de un determinado perfil de egreso</p>	<p>Un módulo es una unidad de clasificación autónoma que integra habilidades, actitudes y conocimientos requeridos para el desempeño idóneo en un área de competencias. Por ejemplo, pueden ser diseñados por situaciones profesionales, en torno a problemas o por medio de proyectos.</p>
<p>6. Rol docente/ Modelo Metodológico</p>	<p>Rol tradicional o frontal con modelos pedagógicos centrados en la docencia y en lo académico.</p>	<p>Rol del docente y modelos pedagógicos aplicados mixtos, combinan lo frontal, o académico tradicional, con aprendizajes por problemas o críticos, orientados a resultados de aprendizaje medibles por medio de estándares.</p>	<p>Rol docente mediador, modelo pedagógico está centrado en el estudiante y en un enfoque crítico o centrado en problemas.</p>

<p>7.- Rol del estudiante</p>	<p>Rol de alumno pasivo, dependiente del profesor y de su planificación.</p>	<p>Rol del estudiante activo, aunque permanece en espacios de clases frontales con direccionamiento del profesor. Se tiende a dar información sobre cómo será su proceso de aprendizaje, y bajo qué estándares se va a evaluar su desempeño.</p>	<p>Rol del estudiante es activo y con espíritu emprendedor define su plan de estudio asistido y mediado por los docentes. El estudiante cuenta desde el inicio con información sobre el proceso de aprendizaje, los recursos con que va a contar y los estándares para la evaluación de su desempeño para su autoevaluación.</p>
<p>8.- Programa de estudios/ Guía Aprendizaje</p>	<p>Programas de estudios centrados en actividades docentes y en objetivos de formación de capacidades principalmente académicas</p>	<p>Programas de estudios diseñados, a partir de las capacidades y competencias académicas y profesionales, con modelos metodológicos de Aprendizajes explícitos, ajustados a créditos, con proceso explícito de evaluación inicial y final</p>	<p>Programas de estudios centrados en actividades de aprendizaje (syllabus), que han sido definidas por medio de modelos metodológicos de aprendizaje autónomo, adecuado y pertinente al tipo de competencia que se debe formar.</p>
<p>9.- Evaluación</p>	<p>Sistema de evaluación y Calificación por asignatura y por docente.</p>	<p>Sistema mixto de evaluación Con criterios de desempeño estandarizados respecto del nivel de logro de las competencias definidas en cada tramo del trayecto de formación.</p>	<p>Evaluación y certificación formal de competencias en contextos reales o simulados, existen bancos de ítems y Pruebas oficiales</p>

CONCLUSIONES

El cambio sobre uso del programa de una asignatura es relevante cuando hablamos de factores que propician que el aprendizaje se logre. El actual currículo, no se limita a ser un aglutinador de contenidos, sino una herramienta clave para docentes y estudiantes, como un mapa navegación de aprendizajes, el cual explicita logros, criterios de evaluación y actividades específicas y no genéricas.

Ha sido central el lenguaje que se utilizó en el diseño instruccional de la metodología, sobre todo considerando que la gran mayoría de los docentes universitarios no cuenta con formación pedagógica.

Lo anterior es un desafío permanente para cualquier experto que pretenda lograr productos o resultados de alto nivel con docentes universitarios sin la preparación inicial frente a estos temas.

En consecuencia, el uso del lenguaje, la lógica y, sobre todo, el explicitar el sentido de cada fase, se debe considerar como clave para cualquier experiencia semejante.

Un diseño centrado en la generación de productos o resultados intermedios que se articulan para un producto final, se constituye una adecuada alternativa, ya que origina la idea de logros acotados posibles de alcanzar por parte del docente.

El Resultado de Aprendizaje se constituye como eje articulador y meta a lograr, simplificando y optimizando el diseño, y claramente su posterior implementación.

El establecer estándares mínimos por medio del Resultado de Aprendizaje, podría sonar controversial en una formación universitaria que fomenta el libre pensamiento, y, en consecuencia, la libre cátedra. Sin embargo, si miramos los Resultado de aprendizaje, como un mínimo real para todos los estudiantes, y son establecidos en ese sentido, el docente perfectamente está en libertad de proponer nuevos aprendizajes. En síntesis, con los Resultados de aprendizajes se aseguran las mínimas actuaciones profesionales.

REFERENCIAS

Adam, S. (2007). An introduction to learning outcomes. Article B, 2, 3–1.

Allan, J. (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 93–108.

Álvarez, B. Á., Mieres, C. G., & Rodríguez, N. G. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*.

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman Pub Group.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2), 1–39.
- Fink, L. D. (2003). Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses. John Wiley and Sons.
- Freeman, J. V., Collier, S., Staniforth, D., & Smith, K. J. (2008). Innovations in curriculum design: A multi-disciplinary approach to teaching statistics to undergraduate medical students. BMC Medical Education, 8(1), 28.
- González, J., & Wagenaar, R. (2004). Tuning Educational Structures In Europe.
- Harden, R. M. (1999). AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 1- An introduction to outcome-based education. Medical Teacher, 21(1), 7– 14.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. Teaching and Teacher Education, 25(1), 207–216.
- Hernández Sampieri, H. (2006). Metodología de la investigación, 4ta edición Mc Graw Hill. México.
- Hernandez Sampieri, H. (2010). Metodología de la investigación, 5ª edición Mc Graw Hill. México.
- Le Boterf, G. (2002). Développer la compétence des professionnels:(construire les parcours de professionnalisation).
- Zabalza, M. (2002). Metodología de la Investigación Educativa. Madrid: La Muralla.
- Biggs, J. B. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea ediciones.
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. Higher Education, 58(1), 1-13. doi:10.1007/s10734-008-9177-6
- Kennedy, D. (2009). Designing Curricula Based on Learning Outcomes.
- Kennedy, D., Hyland, Á., & Ryan, N. (2007). Writing and using learning outcomes: a practical guide. Cork: University College Cork.
- Killen, R. (2000). Outcomes-based education: Principles and possibilities. Unpublished manuscript. University of Newcastle, Faculty of Education.

- Krathwohl, D., Bloom, B. S., & Masia, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives Book Affective Domain*. Longman Pub Group.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. 41(4).
- Lafourcade, P. (1977). *Evaluación de los Aprendizajes (5o ed.)*. Buenos Aires: Cincel.
- Larkin, B. G., & Burton, K. J. (2008). Evaluating a Case Study Using Bloom's Taxonomy of Education. *AORN*, 88(3), 390–396.
- Lázaro Martínez, A. J. (1991). La formalización de indicadores de evaluación. *Revista de Pedagogía*, 43.
- Letelier, M., Kaluf, C., Baez, M., Guzmán, L., & Mella, E. (2004). *Competencias de Egresados Universitarios (Alfabeta Artes Gráficas.)*. Santiago de Chile.
- Mager, R. F. (1962a). *Preparing objectives for programmed instruction*. Fearon Publishers.
- Mager, R. F. (1962b). *Preparing Instructional Objectives*.
- Mager, R. F. (1975). *Preparing instructional objectives (second.)*. Fearon Publishers, Inc.
- Marzano, R. (1992). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R., & Kendall, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.
- Marzano, R., & Kendall, J. (2008). *Designing & assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Thousand Oaks: Corwin Press.