

NIVEL DE CONOCIMIENTO, ACEPTACIÓN E INTEGRACIÓN DEL MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS EN COSTA RICA, 2010

Elizabeth M, Salazar

RESUMEN

Es una necesidad efectuar una investigación para tener un panorama general del nivel de conocimiento, aceptación e integración del modelo curricular por competencias en las instituciones universitarias en Costa Rica. La investigación exploratoria se ha realizado invitando a sesenta y una autoridades administradoras de currículos de sesenta y una instituciones universitarias del país, por medio de Internet, para contestar un cuestionario conformado por veinte preguntas sobre el currículo por competencias. La invitación para participar en la investigación fue aceptada únicamente por trece administradores de currículos de trece instituciones universitarias. El estudio es importante para analizar la situación curricular por competencias en la educación superior costarricense. Los resultados lograron responder la pregunta ¿cuál es el nivel de conocimiento, aceptación e integración del enfoque curricular por competencias, por parte de los administradores de currículos en las instituciones de educación universitaria pública y privada en Costa Rica?, se determinó que los trece administradores de currículos de trece instituciones universitarias participantes tienen un nivel muy alto de conocimientos sobre el currículo por competencias al haber alcanzado 7,38 puntos en una escala previamente establecida en Excel; un nivel medio de aceptación del currículo por competencias al haber obtenido 4,65

puntos y un nivel muy bajo de integración del currículo por competencias en sus planes de estudio al haber alcanzado 0,72 puntos. Las autoridades administradoras de currículos consideran que aún hay resistencia de los docentes por implementar el currículo por competencia en lugar del currículo por objetivos, sumado a la falta de una legislación que favorezca la implementación del currículo por competencias por parte de los entes que acreditan y aprueban los planes de estudio en el país como el Consejo Nacional de Educación Superior Universitaria Privada (CONESUP). Sin embargo, se está desarrollando un plan piloto por parte de las cuatro universidades públicas del país para integrar el currículo por competencias en algunas de sus carreras, aunque las trece autoridades administradoras de currículos consideran que se requiere un cambio de estrategias de enseñanza y aprendizaje y mayores erogaciones financieras para la implementación del currículo por competencias, entre otras consideraciones.

A pesar de las limitaciones que tiene esta investigación por no haber logrado la participación de las restantes autoridades administradoras de currículos de cuarenta y ocho instituciones universitarias privadas del país. Se puede decir que los datos obtenidos son importantes, por la participación de cuatro administradores de currículos de las cuatro universidades públicas en Costa Rica porque tienen gran cantidad de programas de educación superior en el país. Por tanto, se concluye que los administradores de currículos tienen un nivel muy alto de conocimientos del currículo por competencias pero se requiere mayor aceptación e integración del modelo curricular por competencias por parte de las trece instituciones universitarias en el país: la totalidad de los administradores de currículos de trece instituciones universitarias participantes consideran que "...el

currículo por competencias permite a las universidades mejorar su rendición de cuentas a la sociedad cuando comparten públicamente los desempeños académicos o evidencias de logro de sus alumnos”.

Palabras clave: Modelo curricular por competencias, nivel de conocimiento, nivel de aceptación, nivel de integración, instituciones de educación superior en Costa Rica.

ABSTRACT

The exploratory research that has been carried out inviting sixty one universities of the country, through the internet, in order to answer a questionnaire conformed by twenty questions about the curriculum by competences, was accepted to answer it only by thirteen universities. The outcome achieved to answer the question; which is the level of knowledge, acceptance and integration of curricular focus by competences, on behalf of the curricular administrators of the institutions of education of public and private universities in Costa Rica? It was determined that the thirteen participant universities have a very high level of knowledge about the curriculum by competences having achieved seven comma thirty eight points in the scale previously established in Excel, a middle level over the acceptance of the curriculum by competences having obtained four comma sixty five points and a very low level over the integration of the curriculum by competences in their plans of studies having achieved zero comma seventy two points. Being recognized the curriculum by competences among one hundred per cent of the academic authorities and curricular administrators as “...more effective

in order to respond to the social needs and exigencies of the professional competitiveness, than the curriculum by objectives”, nevertheless, still it is considered that there is resistance of the teaching bodies to implement the curriculum by competence instead of the curriculum by objectives, added to this the lack of a legislation which favors the implementation of the curriculum by competence on the part of the entities who accredit and approve the plans of study in the country such as the Consejo Nacional de Educación Superior Universitaria Privada (CONESUP *initials in Spanish*). Nevertheless, it is being developed a pilot plan by the four public universities of the country in order to integrate the curriculum by competences in some of its careers, conscious the thirteen universities that it is required a change of strategies of teaching and learning and higher financial expenditures for the implementation of the curriculum by competences among other more considerations.

In spite of the limitations that this research has because it has not achieved the voluntary participation of the remaining forty eight private universities due to the shortage of time in order to gather the data. It can be said that the obtained data is important, although not probabilistic ones, for the participation of the four public universities in Costa Rica because they amount a very high amount of programs of superior education in the country. Therefore, it is concluded that there is a very high level of knowledge of the curriculum by competences but it is required a higher acceptance and integration of curricular model by competences by the university institutions in the country: one hundred per cent of the thirteen participant universities consider that “...the curriculum by competences allows universities to

improve its yielding of accounts to the society when they share publicly the academic performance or evidences of achievement of its students”.

Key words: Curricular model by competences, level of knowledge, level of acceptance, level of integration, institutions of superior education in Costa Rica.

INTRODUCCIÓN

Rodolfo Schmel y Andrés Ruiz-Tagle (2008) expresan que el currículo por competencias es una construcción pedagógica que se dirige más al aprendizaje que a la enseñanza, preparando profesionales autónomos con un alto grado de interdisciplinaridad, con la posibilidad de transformar las experiencias de aprendizaje en competencias adquiridas, sustentados en el saber hacer, saber ser y saber aprender. En contraste, la educación formal por objetivos se basa en la transmisión de conocimientos e información descuidando algunas cualidades necesarias para que los educandos desarrollen el pensamiento autónomo, la capacidad de solucionar problemas y por consiguiente la formación integral muy necesaria para los tiempos modernos (Lyotard, 1993, p.95, nombrado en Badilla, 2010). Además de la necesidad de vincular más la educación superior con las necesidades del contexto que requiere de profesionales que aprendan a ser, saber aprender, saber hacer complementarios del saber (Pinilla, 2010). Por tanto, los programas curriculares deben ser sometidos a un proceso de rediseño, de transformación de sus enfoques pedagógicos, estrategias didácticas, roles de estudiantes y docentes para el beneficio del sistema educativo, los estudiantes y la sociedad en general (Masseilot, 2010). Las autoridades académicas y los

administradores curriculares de las universidades en Costa Rica deben reflexionar sobre la definición e importancia del currículo por competencias, pues se requiere ciudadanos y profesionales altamente competitivos, con mayor posibilidad de integrarse con éxito en la sociedad (Pinilla, 2010). Esa reflexión sobre la definición e importancia del currículo requiere de investigaciones que den soporte teórico para alcanzar un mayor nivel de conocimiento, aceptación e integración del modelo curricular por competencias en las instituciones universitarias del país. Por lo anterior, nace esta investigación con el propósito de determinar ¿cuál es el nivel de conocimiento, aceptación e integración del enfoque curricular por competencias por parte de los administradores curriculares de las instituciones de educación universitaria pública y privada en Costa Rica?

La interpretación del concepto de competencias ha existido desde el siglo pasado pero ligado a la formación técnica y su orientación laboral. Hoy ha cobrado relevancia y se ha visto fortalecido con los procesos de evaluaciones curriculares. En las últimas décadas se ha ampliado el enfoque curricular por competencias, reconociendo que la formación profesional desarrolla competencias técnicas, procedimentales, sociales, éticas y actitudinales para actuar en consonancia con las expectativas de la comunidad a la que sirve o trabaja (Catalana, Avolio y Sladogna, 2004). Sin embargo, aún existen dificultades para aplicar dicho enfoque curricular, pues se aduce que la educación se vuelve más dependiente de las demandas de un tipo de sistema social y económico determinado. Por ejemplo, cuando una empresa solicita a la universidad un perfil de profesional específico para unas funciones específicas en la empresa solicitante (Ingver, 2009). Por otro

lado, hay quienes lo aceptan porque se propone, según Larraín y González (2007) como un enfoque curricular mediante el cual se puede lograr que los nuevos profesionales se inserten más fácilmente a los trabajos, generando alta productividad desde que terminan sus estudios, mayor comunicación entre los empleadores y las universidades. Por ende existen varias posturas respecto de los alcances y limitaciones sobre el enfoque curricular basado en competencias.

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, siglas en inglés) expuestos en el Foro Mundial sobre la Educación 2000, la calidad del aprendizaje, la obtención de los valores humanos y competencias están lejos de las necesidades y expectativas de las sociedades. En este sentido, para que los cambios curriculares acontezcan en las universidades, es indispensable que los actores involucrados en el acto educativo, en especial las autoridades y cuerpo docente, conozcan la evolución conceptual de competencias, pues de ello dependerá su concreción en la práctica, porque el concepto de competencias varía según la región y el contexto y es a partir de este que se formula el currículo por competencia (Pinilla, 2010).

El estudio por realizar es de naturaleza positivista con un enfoque cuantitativo no experimental, descriptivo y transversal. El sujeto de estudio se define como la autoridad universitaria de universidades públicas y privadas de Costa Rica que tengan a su cargo los aspectos relacionados con el currículo de las carreras que se imparten. La población de estudio está constituida por las sesenta y una autoridades administradoras de currículos de las instituciones universitarias

adscritas al Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y el Consejo Nacional de Rectores (CONARE).

En la primera fase se efectúa la investigación documental. En la segunda, se seleccionan las identidades académicas participantes en el estudio de acuerdo con la institución de educación superior pública o privada para la que laboran y se aplica la encuesta a las autoridades académicas o a los administradores de currículos correspondientes a sesenta y una instituciones universitarias en el país. En la tercera fase se describen los métodos y resultados. En la cuarta fase, se realizó la discusión y las conclusiones.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Origen del concepto de competencia

La filosofía del lenguaje considera que no es posible tener pensamientos sin lenguaje; por lo tanto, los significados de las palabras permiten hablar o escribir con propiedad según su sentido preciso, en cada contexto o situación (Gutiérrez, 2002). El origen del concepto de competencia se remonta al siglo XV, a partir del verbo en latín *compētere* cuyo significado es “_ir una cosa al encuentro de otra_”, “encontrarse o coincidir”_. Derivó luego en dos concepciones al castellano: *competer* que significa “ser propio de” o “incumbir” y *competir* que significaba “rivalizar con” o “pugnar con”. Posterior al siglo XV *competer* toma el sentido de “pertenecer a”, “incumbir”, “corresponder a”. Resultado de esa concepción del verbo *competer* se forma el sustantivo: “competencia” y el adjetivo “competente”

que significa “apto” o “adecuado”. El significado del verbo *competere* siguió evolucionando hasta significar “pugnar con”, “rivalizar con”, “contender con”, dando lugar a los sustantivos *competencia*, *competidor*, *competitividad* y como adjetivo el vocablo *competitivo*. El término *competencias* tenía diversos significados en esa época creando cierto grado de confusión porque podía significar “competitivo”, “competente” o bien todos esos significados juntos (Tobón, 2004).

Desde el punto de vista filosófico el concepto “-competencia-” se nutre de los pensamientos de Aristóteles, quien expresaba que existía una relación entre *dynamis* o potencia y *energía* o acto en donde la competencia tiene mucho más significado que simples acciones, actos o desempeños (Tobón, 2005).

Desde el punto de vista epistemológico, el concepto de competencia se remonta a la psicología de las facultades del siglo XVII basada en la filosofía cartesiana. Noam Chomsky en el año 1965 introdujo el concepto de competencia lingüística, construyendo una definición precisa que revolucionó la investigación sobre la lingüística (Chomsky, 1970, nombrado por Torreado, 1999, en Tobón, 2005).

En las sociedades occidentales medievales, los conocimientos de los artesanos eran transmitidos por una estructura propia formada por el maestro artesano, los aprendices y los oficiales. El maestro artesano cubría la totalidad de las funciones del proceso productivo (Catalana, et al., 2004) y desde éste contexto era más propicio usar el término *calificación*, pues corresponde a la capacidad que

tienen las personas para ejecutar tareas relacionadas con una actividad o puesto que usar el término competencia (Mertens, 1996).

Hacia finales del siglo XIX e inicios del siglo XX existían varias formas de organización laboral en las sociedades occidentales. Entre ellas se encuentran las llamadas taylorismo, fordismo y fayolismo, que influyeron en gran medida sobre los procesos de organización laboral de las industrias de producción en serie y también en el sistema bancario y gubernamental hasta 1970. Dichas organizaciones se centraban en la división técnica y social que provocaba distribución de tareas y funciones de los individuos, grupos y sociedad en general, al resaltar las especializaciones laborales dentro de la empresa; de acuerdo con la metodología Tayloriana, se distribuían las funciones de forma radical, por ejemplo, el trabajador operativo no realizaba funciones de diseño ni desarrollo de herramientas. Dicho modelo entró en crisis a finales de los años sesenta y principios de los setenta (Catalano et al., 2004) pues en los países industrializados, se prefería entrar a competir en el plano productivo con base en la calidad de los productos y no sólo por los bajos precios (Tucker y Brown, 2000). Es entonces cuando empezó a tomar auge el significado de competencia laboral, con aportaciones de investigadores y de la influyente obra literaria “Competence “Engineering Worthy Performance”, que fue una de las primeras contribuciones en las que se relacionaba la palabra competencia con rendimiento (Mulder, 2007).

Concepto de competencia en los años setenta

En el nivel académico, algunos estudiosos pensaban que no era necesario establecer el concepto de competencia pues se relacionaba con conceptos previamente establecidos, por ejemplo describir, instrumentar y evaluar la formación y la educación profesional. Asimismo, estipulaban que el término más concreto de competencia dependía del contexto en donde emergía. Este podía significar desde acreditación, aprobación, autorización, título, certificación hasta derecho, jurisdicción, derechos, responsabilidad y competencia, lo cual evidenciaba tener dos grandes significados: autoridad y capacidad, refiriéndose esta última a la "...capacidad de poseer conocimientos, aptitudes y experiencia para realizar una actividad" (Mulder, 2007), similar al significado de competencia laboral que expresa que es la "...capacidad de aprender y el saber hacer" con respecto de un trabajador calificado (Mertens, 1996).

Contexto entre los años 1970 y 1980

A partir de 1970 ya existía un notable interés por la formación basada en competencias a nivel empresarial y académico, pues tanto las teorías del comportamiento de Skinner y de Mager sostenían que el enfoque para formar a los profesores debían de ser por competencias (Mulder, 2007) y que el currículo por competencias desarrolla perfiles profesionales más detallados (Turner, 1973; Joyce y Well, 1980, nombrado en Mulder, 2007). Continuando con la línea de formación basada en competencias a nivel profesional y empresarial, Mac Clelland hacia los años setenta descubrió que se facilitaba predecir -por medio del sistema de evaluación por competencias- el éxito de las aptitudes y los resultados de los directivos de las empresas comparados con el método clásico de evaluación.

Hacia 1982 tal postura fue apoyada por Boyatzis al haber desarrollado un modelo por competencias, el cual constituía en una lista de diez aptitudes y dos rasgos que debían poseer los directivos para alcanzar el éxito en sus funciones, y que sirvió para que los centros de evaluación de la gestión empresarial y otras organizaciones crearan una metodología propia para seleccionar y desarrollar a los directivos. Sin embargo, el ambiente no era del todo favorable en el nivel pedagógico porque el concepto competencia no equivale a eficiencia laboral y para Maslow y Rogers se olvida del humanismo (Mateos, 2007). Para finales de los ochenta Beyer y Apple criticaban la formación por competencias pues no contenía un componente social como elemento importante en la educación (Mulder, 2007). Para la época de los años ochenta, los cambios tecnológicos influenciaron mucho en el ámbito académico debido al desarrollo de las telecomunicaciones y las computadoras (Mateos, 2007).

Concepto de competencias hacia los años ochenta

El enfoque dado al concepto de competencia era dirigido a las capacidades y aptitudes que debían tener los empleados de una empresa para alcanzar el éxito en sus funciones y aventajar a su competencia. A partir de aquí se retoma el concepto original de Noam Chomsky el cual expresaba que la competencia constituía el dominio de los principios, tales como la capacidad y actuación. Piaget añade a ese concepto que los principios están supeditados a un funcionamiento individual de las personas (Chomsky, 1970, nombrado por Torreado, 1999, en Tobón, 2005). Sin embargo, para Vigotsky, la cultura influye en las funciones psicológicas de las personas por lo que el concepto de competencias empieza a

completarse al decir que es "...la capacidad de realización, situada y afectada por el contexto en que se desenvuelve el sujeto" (Salas, 2007). Similar pensamiento tiene Bogoya (2000, nombrado en Salas, 2007) quien expresaba que la competencia es "...la actuación idónea que emerge de una tarea concreta en un contexto con sentido". Se infiere de dicho concepto que una persona debe apropiarse completamente de los conocimientos para lograr resolver los problemas de forma pertinente, por tanto, debe existir un determinado contexto para que la competencia se desarrolle (Torrado, 2000. nombrado en Salas, 2007).

Contexto hacia los años noventa

Ante un contexto democrático y globalizado se requiere que la educación provea mecanismos a los individuos para que sean capaces de desenvolverse libremente y de aprender de forma permanente. La educación y el empleo son los medios de superación de todo problema social y económico para romper la cadena de las desigualdades existentes entre los países del hemisferio (OEI, 2010).

Por esta razón en la Conferencia Mundial de Educación efectuada en Jomtien, Tailandia 2000, se establecieron aspectos importantes para expandir la visión sobre la educación y se estableció la necesidad de realizar cambios en las estructuras institucionales, en las prácticas y en los currículos de los sistemas educativos, de manera que se enseñe a aprender y se enseñe a conocer, ante la cantidad de información que existe hoy, para que el educando pueda discernir entre la información relevante y veraz y la que no tiene fundamento. La educación es un medio para contribuir al progreso social, cultural, económico, y la clave para el progreso personal y social de los individuos y de la sociedad (UNESCO, 2010).

Concepto de competencias en los noventa

En esta época al concepto de competencias se le integraban más elementos importantes como el saber conocer, saber hacer y saber ser, como lo menciona Rodríguez y Feliú (1996, en Rodríguez, 2009) donde definen el concepto de competencias como el "conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad. "

Sin embargo, en muchas de las definiciones de esa época aún se mencionaba el concepto de competencias con algunos matices hacia el campo laboral como el usado por Spencer y Spencer (1993, en Rodríguez, 2009) quien consideraba que era: "...una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio" (p. 9).

Otro elemento que se incorporó en la construcción del concepto de competencia es que debe ser observable en contexto como lo expresa el concepto de Lawshe y Balma (1966, en Rodríguez, 2009) que manifiesta: "...la competencia ha de ser observable y requiere que el individuo que la adquirió esté inmerso en un contexto de acción de un trabajo específico. Al haber adquirido un profesional las competencias necesarias para ser competente es porque tiene la disposición para realizar el trabajo, la motivación y el interés, la potencialidad de aprender a realizar el trabajo y la capacidad para llevar a cabo ese trabajo".

Contexto en la actualidad

En la Conferencia Mundial de Educación se estableció la necesidad de interpretar adecuadamente el contexto donde se desarrolla la competencia y su acción para impedir circunscribir el concepto al campo laboral, por el hecho de que se relacionan necesidades con competencias, siendo este uno de los puntos vulnerables para conceptualizar y entender la definición de competencias por muchos sectores de la sociedad (Badilla, 2010).

Al mismo tiempo, el modelo pedagógico planteado en la actualidad ha trasladado el eje de acción al alumno, guiado por su docente reflexivo y crítico, pues se requiere de una nueva cultura en una sociedad caracterizada por la globalización, las tecnologías de la información y comunicación (Urrego y Castaño, 1999, en Pinilla, 2010). Entes internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD en sus siglas en inglés) enfatizan sobre la necesidad que tiene toda persona de adquirir en forma temprana la motivación para el autoaprendizaje, y que la educación superior debería encaminar el aprendizaje del futuro profesional, hacia el desarrollo de las competencias desde fases tempranas del proceso formativo para proporcionar la oportunidad de realizar prácticas ligadas a los conceptos teóricos, al ligar el mundo académico con el mundo de la vida y del trabajo. Para lograr esta meta se requiere del compromiso de todos los actores: estudiantes, profesores, instituciones y gobierno sin olvidar el contexto, pues cada país debe mirar su entorno con cuidado para tomar el mejor camino (Urrego y Castaño, 1999, en Pinilla, 2010).

Concepto de competencias en la actualidad

El concepto actual de competencia se fundamenta, según la UNESCO en cuatro soportes de la educación, los cuales convergen y se integran entre sí reuniendo atributos personales, conocimientos, convivencia y acciones que conducen a alcanzar resultados en la "...tolerancia, la paz, la democracia, la satisfacción y plenitud humana" (Fernández, 2010). Schmelckes ejemplariza el concepto de la UNESCO al decir que la competencia es "...un complejo que implica y abarca, en cada caso, al menos cuatro componentes: información, conocimiento (en cuanto apropiación, procesamiento y aplicación de la información), habilidad y actitud o valor que desarrollan todas las dimensiones de la personalidad y explotando al máximo las posibilidades del educando" (Barrón, 2000, en Pinilla, 2010).

Elementos esenciales del concepto competencia

Los elementos que integran el concepto de competencia y lo dinamizan son: el saber o conocimientos, las habilidades y destrezas, la experimentación, la actitud, los valores y el contexto, y que dan el carácter integral al concepto de competencia evitando que se entienda la competencia como un simple hacer. Lo que implica que el concepto de competencia no se confunda con eficiencia laboral (Fernández, 2010).

El dominio del saber o de los conocimientos constituye la base para la comprensión de un texto de la disciplina, de la ciencia o de otros ámbitos. El docente debe asegurarse de que los educandos comprendan la lógica del conocimiento y si esto no ocurre, difícilmente se desarrolla la competencia. El desarrollo de las habilidades y destrezas se logra mediante el uso de

herramientas, métodos o técnicas que permitan mejorar las que posee el educando haciéndolo más apto en su competencia. La experimentación conduce a enfrentar nuevas realidades que permiten que el estudiante sea innovador en su área de trabajo y lo vuelvan más competente. La actitud es fundamental en toda persona competente, pues de ella parte el amor, la disciplina y toda la energía para realizar la actividad o realidad que se desea desarrollar o perfeccionar. Los valores requieren de estudio y comprensión del concepto para aplicarlos, como por ejemplo, el valor de la responsabilidad social ayuda a desarrollar el sentimiento de humanidad en las personas con el fin de darle sentido al proceso de formación del estudiante. El contexto es el sustrato por medio del cual se aprende a interactuar con el saber específico, en los espacios en donde se mueven las personas, lo que permite valorar, revalorar y proponer nuevas y mejores realidades que den solución a los problemas antiguos y nuevos encontrados en el ambiente (Fernández, 2010).

Clasificación de las competencias

Existen múltiples enfoques del concepto de competencia que dependen del interés del autor (Salas, 2007). Sin embargo se va a describir la clasificación de la versión modificada del Centro Iberoamericano de Investigación y Documentación (Pinilla, 2010) a conveniencia de la investigación.

Competencia específica

Son aquellas competencias con conocimientos especializados para ejecutar acciones concretas de una profesión. Se pueden desarrollar a partir de diferentes

contenidos, enfoques educativos, estructuras curriculares y metodologías de enseñanza y aprendizaje. Son las capacidades que los estudiantes deben adquirir en el perfil del graduado, dando sustento a las competencias genéricas (Pinilla, 2010). Por ejemplo, la competencia que permite que un abogado conozca sobre las leyes del Estado constituye la competencia específica, pero a su vez el abogado deberá tener destreza para la oratoria la cual constituiría la competencia genérica.

Competencia genérica

Llamadas competencias transversales porque no se limitan a un área específica del saber o del quehacer profesional; por ejemplo, las actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes. Las competencias genéricas proporcionan conocimientos generales para comportarse adecuadamente en el trabajo, y se diferencian de las competencias básicas porque las competencias genéricas se desarrollan principalmente en el nivel de la educación superior. Estas seleccionan cuidadosamente las capacidades más relevantes que permitan concretar el perfil del egresado (Pinilla, 2010).

Competencia laboral

En estas competencias se integran los conocimientos, las actitudes y las aptitudes necesarias para realizar un trabajo de forma óptima, según las reglas del área productiva. El profesional será capaz de usar adecuadamente sus conocimientos para resolver problemas del campo laboral y de interrelación con otras personas, para manejar la información y las tecnologías.

Competencia básica

Integran las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, imprescindibles para la formación de la personalidad de los estudiantes dentro de un contexto. Las competencias básicas se desarrollan y se alcanzan a lo largo de la educación obligatoria, de modo que puedan ejercer los derechos y deberes ciudadanos. Han de cumplir con las convenciones y valores éticos, económicos y culturales de la sociedad en la que influyen directamente.

Educación tradicional por objetivos y sus implicaciones en la formación de los profesionales del siglo XXI

La educación tradicional que emergió de la revolución francesa y la revolución industrial (Aguerrondo, 2010) se centra en la transmisión de los conocimientos como si estos fuesen acabados, dejando a un lado el desarrollo del pensamiento autónomo, la capacidad de solucionar problemas y el pensamiento divergente o la creatividad de los educandos (Badilla, 2010). Su metodología enfatiza en los resultados. Esto genera que la educación formal tradicional no dé el espacio para aprender a ser, saber emprender, saber hacer, complementarios del saber (Pinilla, A, 2010). De ahí que por medio de la educación formal, no se educa de forma integral, nada más se instruye (Escobar, 2001, en Pinilla, 2010), aspecto poco relevante en la época actual del conocimiento, que requiere de creatividad para producir un conocimiento nuevo. Tampoco ayuda a formar a individuos capaces de enfrentar lo incierto de una sociedad sometida a constantes y acelerados cambios en la ciencia y la tecnología, que no podrán insertarse en la

sociedad con facilidad ni ser altamente competitivos. Lo anterior induce a pensar que es importante generar respuestas más pertinentes a las necesidades actuales y a las del futuro; por eso, el sistema tradicional está en crisis (Aguerrondo, 2010).

Educación basada en competencias y sus implicaciones en la formación de los profesionales del siglo XXI

La educación formal basada en competencias es un tema que aún está en proceso de construcción y manifiesta vacíos que han de ser estudiados ampliamente. Este tipo de propuesta educativa se centra en el estudiante y en el proceso de aprendizaje, para formar un educando de forma integral. Se enseña aprender a ser, aprender hacer y aprender a saber. El educando se vuelve más capaz de integrarse y transformar la sociedad a la que pertenece. El sistema educativo basado en competencias da respuesta al ¿para qué?, cuestionando al sujeto de aprendizaje (Salas, 2007). Asimismo, durante el proceso de aprendizaje, se produce retroalimentación para que el sujeto construya activamente sobre la materia estudiada (Aguerrondo, 2010) y provoque el análisis y reflexión sistemática, favoreciendo el aprendizaje (Pinilla, 2010) y una educación de calidad acorde con el nuevo paradigma de la educación actual (Aguerrondo, 2010), según la declaración mundial de la educación superior del siglo XXI ,1998 que expresó "...se necesita una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza y los servicios" (Pinilla, 2010). Por eso el currículo por competencias es la tendencia actual en Educación Superior (Arenas, 2007).

MÉTODOS

El estudio por realizar es de naturaleza positivista con un enfoque cuantitativo no experimental, descriptivo y transversal. Es descriptivo porque centra la atención en describir el fenómeno en estudio y es transversal porque estudia los aspectos del fenómeno en un momento dado. Es de carácter cuantitativo porque los aspectos considerados son susceptibles de medición. El sujeto de estudio son los administradores de los currículos de las instituciones universitarias públicas y privadas en Costa Rica. La población en estudio está constituida por la totalidad de las sesenta y una autoridades administradoras de currículos de las sesenta y una instituciones universitarias adscritas al CONESUP y al CONARE (Castro, 2010).

En la primera fase del estudio, se realiza la investigación documental. En la segunda, la investigadora contacta a todas las autoridades administradoras de currículos de las instituciones universitarias del país invitándolas a participar en la investigación por medio de correo electrónico, dándoles la libertad de contestar el cuestionario. Se incluyeron en el estudio las trece, cuyas autoridades académicas aceptaron la invitación. Por el número de participantes, los resultados no son estadísticamente significativos. El cuestionario aplicado consta de 20 preguntas conformadas por tres constructos: conocimientos, aceptación e integración del currículo por competencias. Se termina con preguntas sobre el género, la edad cumplida, el grado académico y puesto que ocupa el encuestado en la institución educativa en la que trabaja. Se aplicó la encuesta a las sesenta y una autoridades administrativas de currículo por la vía de Internet, debido a que facilita la comunicación entre el encuestado y la investigadora y la brevedad para obtener

los datos provenientes de las encuestas contestadas. Posteriormente a la recopilación de datos, se codifica cada pregunta con sus respuestas para ingresar los datos en el programa Excel y así obtener una base de datos. En la tercera fase se describen los métodos y resultados tabulados en gráficos de cada una de las preguntas de la encuesta. En la cuarta fase se efectúan la discusión y conclusiones respecto de la problemática y los objetivos propuestos al inicio de la investigación.

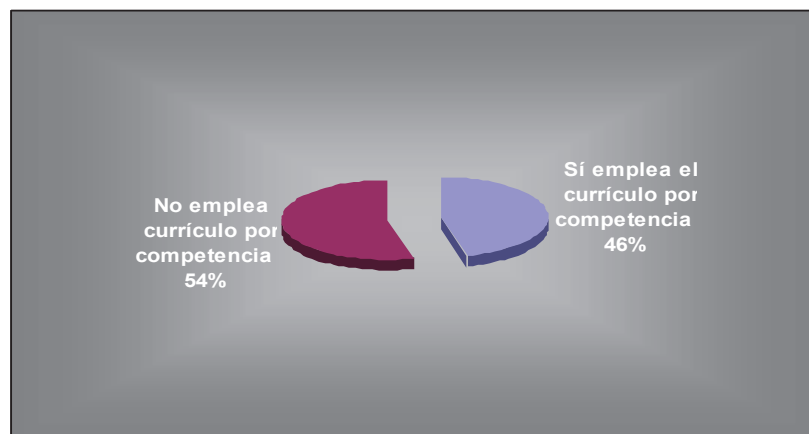
RESULTADOS

De las sesenta y una autoridades administradoras de currículos de sesenta y una instituciones universitarias públicas y privadas invitadas a participar en la investigación exploratoria, trece autoridades administradoras de currículos aceptan la invitación: cuatro provenientes de universidades públicas y nueve de instituciones universitarias privadas. Los resultados a la pregunta “¿Cuán familiarizado está usted con el enfoque de diseño curricular por competencias?”, 31% de las personas contestó “Muy familiarizado”, 54% “Algo familiarizado”, 0% “Poco familiarizado” y 15% “Nada familiarizado”. A la pregunta “¿Emplea el enfoque curricular por competencias su institución?”, 46% contesta “Sí” y 54% “No” (Figura 1). A la pregunta “¿En cuáles carreras?”, los resultados aparecen en la tabla N° 1. A la pregunta “¿Por qué no emplea su institución el enfoque curricular por competencias?”, dos personas responden por “Falta de personal con el conocimiento técnico en el diseño curricular bajo ese enfoque.”, una persona respondió “Porque la institución ha adoptado otro enfoque curricular”, ninguna persona respondió “Porque la institución no cree en adoptar un enfoque curricular

en particular” o “Porque implica una serie de dificultades logísticas para la institución”, cuatro personas expresaron por “Otras” razones que no las mencionaron y seis personas dejaron en blanco la respuesta (Figura 2).

Figura 1

Porcentaje de las instituciones universitarias que emplean el enfoque curricular por competencias



Fuente: Análisis de datos de las trece encuestas contestadas

Tabla Nº 1

Carreras implementadas con un currículo por competencias

- “Hay un Plan piloto de las 4 u. públicas, rediseño, Artes Musicales (nuevos planes en 13 carreras)
- Salud Pública /Escuela de Enfermería
- Licenciatura en Espacios Educativos Mediados por TIC/ Secretariado profesional/ Artes Escénicas
- Maestrías Profesionales en Dirección de Empresas”

Fuente: Autoridades administradoras de currículos.

A la pregunta “¿Cuáles percibe que son las ventajas u oportunidades de utilizar el enfoque de diseño curricular por competencias?”, los resultados se pueden ver en la tabla N° 2.

Tabla N° 2

Ventajas u oportunidades por utilizar el enfoque de diseño curricular por competencia

- “Produce profesionales independientes, mayor autoaprendizaje, es pertinente con las necesidades y el contexto nacional, alineado a las demandas laborales, con el se busca unificar los sistemas educativos, certifica las habilidades profesionales.
- Mayor dátate en la evaluación.
- Más trabajo participativo de los actores académicos.
- Mayor vinculación con el contexto profesional.
- Evaluación de los aprendizajes más objetivo por parte del profesorado.
- Facilita la toma de decisiones en los diferentes ámbitos.
- Permite generar nuevos saberes.
- Permite innovar.
- Permite promover y desarrollar con mayor claridad habilidades y destrezas; desarrollo de capacidades para resolver problemas, análisis, criticidad, entre otros.
- Enseña a saber hacer y con posibilidades de llevarlo a la práctica.
- Hace énfasis en una metodología activa.
- Actualiza a la docencia universitaria.
- Hay mayor protagonismo del estudiante
- Para las carreras a nivel de pre-grado el diseño curricular por competencias constituye la posibilidad de aprender-haciendo, lo que facilita la adaptación del futuro profesional al mercado de trabajo.
- Ubicación de las materias y lógica curricular.
- El logro de especialización de un área específica de la profesión.
- Se encuentra en estudio.
- El profesional tiene una formación más particular, más focalizada en sus destrezas y fortalezas, desde el punto de vista de habilidades y características de personalidad.”

Fuente: Autoridades administradoras de currículos.

A la pregunta “¿Cuáles percibe que son las desventajas o dificultades de utilizar el enfoque de diseño curricular por competencias?”, el resultado en la tabla N° 3.

Tabla N° 3

Desventajas o dificultades por utilizar el enfoque de diseño curricular por competencia

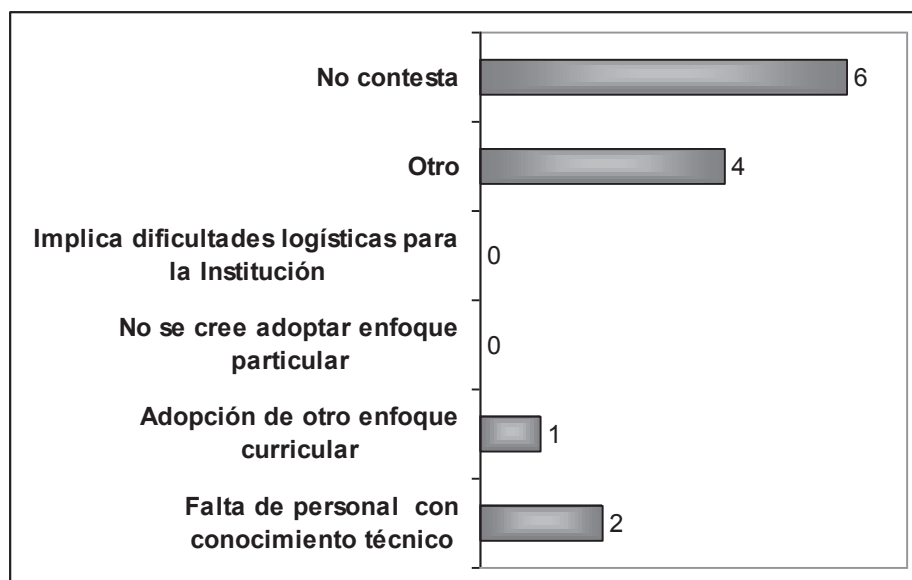
- “No tiene desventajas, lo que necesita es eliminar las amarras.
- CONESUP no autoriza currículos por competencias burocráticas.
- Existe una formación más ligada a la creación de profesionales para las empresas que para una profesión.
- Requiere mucho esfuerzo, no sólo planificación sino ejecución por parte del profesorado y alumnado.
- Al final se terminan evaluando los conocimientos y se deja por fuera los valores y actitudes como lo asevera Frida Díaz Barriga y se dejan por fuera los cuatro pilares de la educación contenidos en el informe de Jacques DELORS, UNESCO.
- El cambio metodológico debe estar centrado en el estudiante, se necesita una mejor administración
- Poco tiempo para revisión de evidencias
- Resistencia al cambio por parte de los docentes
- La mentalidad funcionalista que está detrás del modelo.
- No tener docentes capacitados y la dificultad objetiva de evaluar competencias (cómo llevar la calle al aula).
- Se requiere de recurso humano calificado para emprender un proceso de enseñanza-aprendizaje poco tradicional.
- Dice no conocer aplicaciones de curriculum por competencias a nivel de postgrado.
- Se requiere de conocimiento amplio de la carrera y ubicación general
- Participación de otras profesiones que no están en el área, cuyos conocimientos en el área específica de las finanzas es más limitada.
- Otra dificultad radica en el proceso que implica el cambio de paradigma tanto desde el punto de vista académico como administrativo”

Fuente: Autoridades administradoras de currículos.

A la pregunta “¿Cuán urgente considera usted que su institución avance sobre el diseño de carreras por competencias?”, 25% responde “Muy urgente”, 42% “Algo urgente”, 33% “Poco urgente” y 0% “Nada urgente”. Para la afirmación “El marco común de un currículo por competencias contempla la necesidad de fomentar competencias procedimentales y actitudinales.”, 92% responde “Sí” y 8% “No”. A la afirmación “El currículo por competencias hace mucho énfasis en todo el proceso de aprendizaje, y no sólo los resultados, por ser el proceso, un mecanismo de retroalimentación”, 75% responde “Sí” y 25% por ciento “No”.

Figura 2

Razones por las cuales la institución universitaria aún no implementa el currículo por competencia

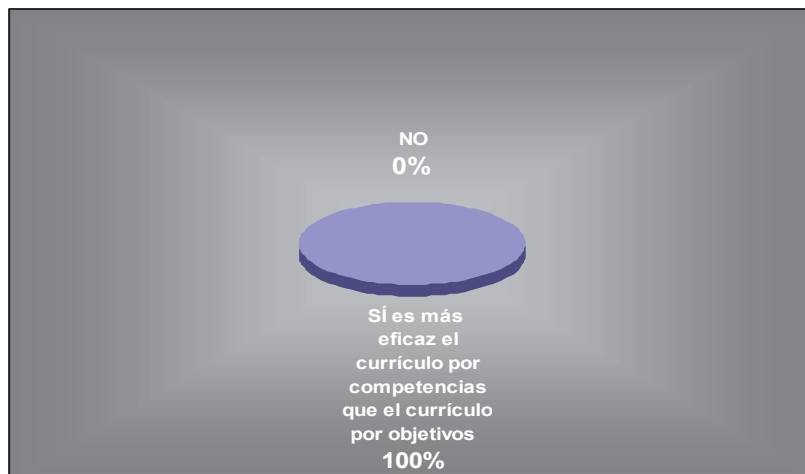


Fuente: Autoridades administrativas de currículos.

Para la afirmación en el “El currículum por competencias se asegura evaluar la adquisición de competencias al finalizar cada curso y no sólo al finalizar el plan de estudios”, 91% responde “Sí” y 9% “No”. A la afirmación “El currículum por competencias no sólo refleja la adquisición de competencias laborales, sino de competencias genéricas, como competencias para la vida.”, 100% de las personas responden “Sí”. Para la afirmación “En las condiciones actuales de la economía mundial y de mercados laborales dinámicos, el currículum por competencias responde de manera más eficaz a las necesidades sociales y exigencias de competitividad profesional, que el currículum por objetivos”; 100% de los encuestados responden “Sí” (Figura 3).

Figura 3

Porcentaje de administradores de currículos que contestaron que el currículum por competencias es más eficaz que el currículum por objetivos



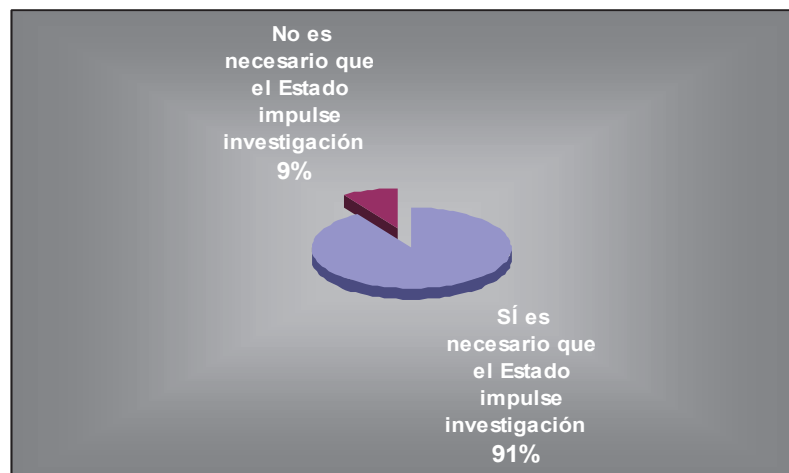
Fuente: Análisis de datos de las trece encuestas contestadas.

A la afirmación “Es necesario que el Estado impulse la realización de estudios de investigación sobre las competencias requeridas por los empleadores

para realimentar el diseño curricular de las carreras universitarias en Costa Rica”, 91% responde “Sí” y 9% “No” (Figura 4). En la afirmación “El diseño curricular por competencias permite a las universidades mejorar su rendición de cuentas a la sociedad cuando comparten públicamente los desempeños académicos o evidencias de logro de sus alumnos.”, 91% responde “Sí” y 9% “No”. A la afirmación “La implementación del currículum por competencias implica cambios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes”, 100% responde “Sí”. Para la afirmación “La implementación del currículum por competencias en las universidades costarricenses implica mayores erogaciones financieras para la institución.”, 80% responde “Sí” y 20% “No”.

Figura 4

Porcentaje de administradores de currículos que contestaron que es necesario que el Estado impulse la realización de estudios de investigación sobre las competencias



Fuente: Análisis de datos de las trece encuestas contestadas.

A la pregunta “¿Cuál es su género?”, 58% es masculino y 42% es femenino. Para la pregunta “¿Cuál es su edad en años cumplidos?”, 0% entre veinte y treinta años, 38% responde entre treinta y cuarenta años, 31% entre cuarenta y cincuenta años, 23% entre cincuenta y sesenta años, 8% entre sesenta y setenta años, 0% más de setenta años. Para la pregunta “¿Cuál es el grado académico superior que usted posee?”, 92% tiene “Maestría”, 8% “Licenciatura”, 0% “Doctorado”, 0% “Bachillerato” y 0% “Otro”. En la pregunta “¿Cuál es el puesto que ocupa en la institución educativa donde labora?”, 7% contestó ocupar el puesto de “Rector”, 14% “Vicerrector(a)”, 21% son “Decanos”, 7% “Director de carrera”, 7% contestó “Administrador de currículo” y 44 % contestó “Otro” como coordinador técnico y de programa de asesoría curricular.

Las preguntas números ocho, nueve, diez, once, doce, quince, dieciséis están clasificadas de conocimiento respecto del currículo por competencia, las respuestas con un valor de un punto para las contestaciones de “Sí” y un cero para las respuestas de “No”. El resultado final alcanzado en este segmento es de 7,38 puntos como promedio, lo que corresponde a un nivel muy alto de conocimientos sobre el currículo por competencias según los parámetros previamente establecidos: siete a ocho puntos muy alto, de seis a siete puntos nivel alto, de cinco a seis puntos nivel medio, de cuatro a cinco puntos nivel bajo, menos de cuatro puntos nivel muy bajo y cero puntos ningún conocimiento (Figura 5).

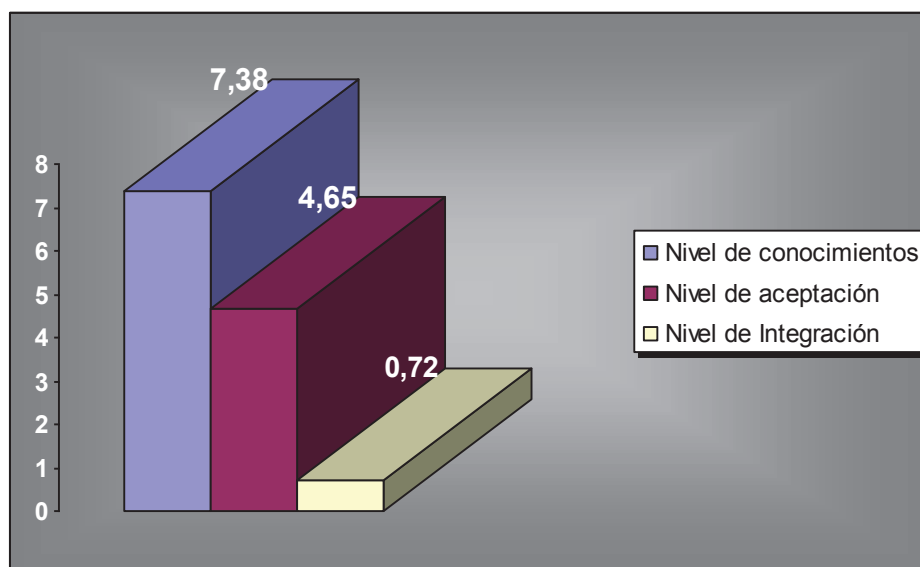
Las preguntas números uno, cinco, seis, siete, trece, catorce corresponden a la aceptación del currículo por competencia. La respuesta “Muy familiarizado”

con un valor de tres puntos, “Algo familiarizado” dos puntos, “Poco familiarizado” un punto, “Nada familiarizado” cero puntos. Por cada ventaja colocada se da un punto y por cada desventaja cero puntos; para “Muy urgente” se da un valor de tres puntos, “Algo urgente” dos puntos, “Poco urgente” un punto y “Nada urgente” cero puntos. Se obtiene un promedio final de 4,65 puntos, lo que corresponde a un nivel medio de aceptación del currículo por competencia según los parámetros previamente establecidos: de seis a nueve puntos, nivel alto, de tres a cinco puntos, nivel medio, de uno a dos puntos, nivel bajo y cero puntos a ningún nivel de aceptación (Figura 5).

Las preguntas números dos, tres, cuatro corresponden a la integración del currículo por competencia en la institución universitaria donde laboran, la respuesta “Sí” con un valor de un punto y cero puntos para “No”, un punto por cada carrera implementada en la universidad actualmente y cero puntos si deja en blanco la respuesta. Se obtuvo un promedio final de 0,72 puntos, lo que corresponde a un nivel muy bajo de integración del currículo por competencia en los planes de estudio en las universidades, según los rangos previamente establecidos: dos puntos, muy alto nivel de integración, un punto, nivel medio de integración, menos de un punto, nivel de integración muy bajo y cero puntos, ningún nivel de integración (Figura 5).

Figura 5

Nivel de conocimientos, nivel de aceptación y nivel de integración del currículo por competencias en los planes de estudio entre trece instituciones universitarias públicas y privadas en Costa Rica



Fuente: Análisis de datos de las trece encuestas contestadas.

DISCUSIÓN

En la Conferencia Mundial de Educación en el año 2000 (UNESCO,2010), se estableció que, para aumentar la visión sobre la educación es necesario efectuar cambios en los currículos de los sistemas educativos, pero para que ocurra es necesario entender y estudiar el concepto de competencias -de esto dependerá ponerlo en práctica (Pinilla, 2010)- y en ese sentido las autoridades académicas y administradores curriculares de las trece universidades del país que aceptaron la

invitación a participar en la investigación exploratoria, coinciden plenamente pues obtuvieron un puntaje de 7,38 puntos como promedio, lo que equivale a un nivel muy alto de conocimientos sobre el concepto del currículo por competencias, además de que el 31% respondió estar “Muy familiarizado” y 54% respondió estar “Algo familiarizado” con el enfoque curricular por competencia, lo que demuestra que han estudiado y tienen experiencia importante en el diseño curricular de dicho enfoque -un paso fundamental para iniciar el proceso de aceptación e integración del enfoque curricular por competencia- puesto que no se puede aceptar algo que no se conoce y mucho menos implementarlo a los planes de estudio que son los que finalmente influirán en gran medida en la calidad de la educación superior costarricense, como lo establece la ley 8256 del Sistema Nacional de Educación Superior (SINAES) (Asamblea Legislativa 2010).

Después de estudiar ampliamente el enfoque curricular por competencias las trece autoridades administradoras de currículo encargadas de los diseños curriculares de trece instituciones universitarias, 100% expresó que el currículo por competencias “...responde de manera más eficaz a las necesidades sociales y exigencias de competitividad profesional, que el currículo por objetivos”, y 91% contestó que “El diseño curricular por competencias permite a las universidades mejorar su rendición de cuentas a la sociedad cuando comparten públicamente los desempeños académicos o evidencias de logro de sus alumnos” Se confirmó la intencionalidad que tienen hoy algunas instituciones universitarias al ir incorporando poco a poco el diseño curricular por competencias. Cambiar un currículo tradicional por objetivos por un currículo por competencias no es una tarea fácil, puesto que manifestaron algunas universidades que el currículo por

competencias presenta varias desventajas como "...la resistencia al cambio por parte de docentes" y la persistencia"...del fantasma del eficientismo de la globalización sobre el concepto de competencias por la estrecha relación entre la educación formal y el sector productivo", como lo ha expresado también Badilla (2010). Es por tal razón que se requiere un plan estratégico para implementar el currículo por competencias y en ese punto ciento por ciento de las autoridades administradoras de currículo de trece instituciones universitarias participantes del estudio coincidieron al responder que necesitan realizar "...cambios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.", y 80% expresaron que necesitan "...mayores erogaciones financieras para la institución.", con el propósito de implementar el currículo por competencias, dato interesante que podría sustentar otra investigación que aclare las razones por las que las instituciones universitarias necesitan mayores erogaciones financieras para implementar el currículo por competencias. Por todo lo anterior, se justifica el nivel medio de aceptación del modelo curricular por competencias alcanzado por parte de las autoridades administradoras de currículo de trece instituciones universitarias participantes en la investigación, pues sólo 46% de las trece autoridades administradoras de currículo de trece instituciones universitarias están reestructurando algunos planes de estudio por medio de un plan piloto. Las instituciones que forman parte del plan piloto para la implementación del currículo por competencias en algunas de sus carreras están integradas por cuatro universidades públicas del país: Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional (UNA), Universidad Nacional a Distancia (UNED) y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) Las universidades públicas, que se rigen por el

CONARE (CONARE, 2010), son evidencia de lo expresado por Masseilot (2010) al decir que existe la necesidad de someter los programas curriculares a un rediseño que incluya la transformación del enfoque pedagógico.

En contraste, 54% de las instituciones universitarias aún no han implementado ningún plan curricular por competencias. Entre las razones encontradas en dos participantes del estudio, está la ausencia de “...personal con el conocimiento técnico en el diseño curricular bajo ese enfoque”, otro administrador de currículo responde que “...ha adoptado otro enfoque curricular”, otros administradores de currículos expresaron que es “...un enfoque algo nuevo que apenas estamos empezando a conocer, tanto en las universidades públicas como privadas.”. Este último razonamiento es coherente con las manifestaciones de Walter Salas (2007) que establece que la educación formal basada en competencias es un tema que aún está en proceso de construcción y manifiesta vacíos que han de ser estudiados ampliamente. Sin embargo, la razón más preocupante manifestada por tres de los participantes del estudio es que coinciden al expresar “...los procesos de autorización de carreras para las universidades privadas son sumamente complejos y CONESUP no está capacitado para analizar y aprobar carreras con este enfoque.” El hecho de mantener un cierre de postura ante el currículo por competencia por parte del CONESUP implica mantener alejada a la educación superior privada costarricense de los “...mecanismos que la educación debe proveer a las personas para que sean capaces de desenvolverse libremente...” (OEI, 2010).

Aunque son muchas las ventajas de un currículo por competencias manifestadas por las autoridades académicas y administradores curriculares

costarricenses que participaron en el estudio, 100% coinciden con lo manifestado por Turner (1973; Joyce y Well, 1980, en Mulder, 2007) desde la década de los ochenta, al decir que el currículo por competencia desarrolla perfiles profesionales más detallados, y 100% de los trece administradores de currículos coinciden con Lyotard (1993, en Badilla, 2010) al contestar que el currículo por competencia se dirige más al aprendizaje que a la enseñanza, preparando profesionales autónomos con un alto grado de interdisciplinariedad e integración de los conocimientos. Sin embargo, manifestaron requerir que el Estado "...impulse la realización de estudios de investigación sobre las competencias requeridas por los empleadores para realimentar el diseño curricular de las carreras universitarias en Costa Rica.", 91% de los trece administradores de currículos. Y sin esa participación efectiva y concreta por parte del Estado difícilmente se podrá implementar el currículo por competencias en los planes de estudio de las universidades, sustentado lo anterior en el nivel muy bajo de integración del currículo por competencia alcanzado por las trece instituciones universitarias, apenas obtuvieron 0,72 puntos, justificado tan bajo nivel de implementación del currículo por competencias no sólo por ser un tema de estudio reciente en Costa Rica, sino también por la falta de legislación favorable para el currículo por competencias por parte de entes reguladores de programas de carreras en el país.

A pesar de las limitaciones que tiene esta investigación por no haber logrado la participación de los restantes cuarenta y ocho administradores de currículos, por la escasez de tiempo para obtener respuesta, se puede decir que los datos obtenidos son importantes, aunque no probabilísticos, por la participación de los administradores de currículos de las cuatro universidades públicas en Costa Rica

porque ofrecen gran cantidad de programas de educación superior a la población. Otra limitante de la investigación fue la época en que se aplicó el instrumento de recopilación de datos pues la mayoría de las autoridades académicas manifestó no tener tiempo para responder la encuesta porque se encontraban muy ocupadas con las actividades finales de graduación de sus estudiantes.

CONCLUSIONES

A la pregunta ¿Cuál es el nivel de conocimiento, aceptación e integración del enfoque curricular por competencias por parte de los administradores curriculares de las instituciones de educación universitaria pública y privada en Costa Rica?, se determinó que las autoridades académicas y administradores de currículo de trece instituciones universitarias que respondieron, tienen un nivel muy alto de conocimientos sobre el currículo por competencias, al haber alcanzado un puntaje 7,38 puntos según una escala previamente establecida en el programa Excel. También se concluyó que estas tienen un nivel medio de aceptación sobre el currículo por competencias al haber obtenido un puntaje de 4,65 puntos según la escala previamente establecida. Los participantes manifestaron que varios factores importantes son determinantes para no implementar el currículo por competencias, como la resistencia de los docentes al cambio del currículo por objetivos al currículo por competencias, pero, principalmente, por la carencia de legislación favorable para la implementación del currículo por competencias por parte de las entidades que aprueban los programas de las carreras en la enseñanza superior en Costa Rica. Este último es un factor que influye en el nivel muy bajo (0,72 puntos) de integración del currículo

por competencia en sus planes de estudio, pues apenas se está empezando a desarrollar “un plan piloto entre las cuatro universidades públicas del país”, Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional (UNA), Universidad de Educación a Distancia (UNED), y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITEC), para implementar el currículo por competencias en algunas de sus carreras.

Ante ese panorama general, entre las trece instituciones universitarias de educación superior en el país, es necesario efectuar mayores esfuerzos por parte de las instituciones universitarias en Costa Rica para estudiar, aceptar e integrar el modelo curricular por competencias en sus planes de estudio, porque 100% de los participantes coincidieron al expresar que “...En las condiciones actuales de la economía mundial y de mercados laborales dinámicos, el currículo por competencias responde de manera más eficaz a las necesidades sociales y exigencias de competitividad profesional, que el currículo por objetivos” y “...el currículo por competencias permite a las universidades mejorar su rendición de cuentas a la sociedad cuando comparten públicamente los desempeños académicos o evidencias de logro de sus alumnos”. Por eso se requiere una mayor apertura para la implementación del modelo curricular por competencias en el nivel del CONESUP para permitir la integración del modelo curricular por competencias en las instituciones universitarias privadas en Costa Rica. Ante los estudios que se vienen realizando en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2010) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2000) las trece autoridades de currículos, en un ciento por ciento coincidieron en que el currículo por competencias es “...más eficaz que el currículo por objetivos”, para que los nuevos profesionales puedan hacer frente a los rápidos cambios que ocurren en el

contexto actual. Por tal motivo, este estudio realizado, aunque es exploratorio, sirve de base para otras investigaciones más amplias sobre el currículo por competencias, su aceptación e integración en los programas de estudio en la educación superior en Costa Rica, para lograr en el país una educación superior que responda a las necesidades del contexto y a las necesidades de las personas, como una forma de desarrollo personal, social y económico.

Recomendaciones

A las autoridades administradoras de currículos de las instituciones universitarias públicas y privadas: Continuar estudiando, aceptando e integrando el currículo por competencias dentro del marco de la educación superior costarricense.

Al CONESUP: Proveer la legislación necesaria que permita implementar el currículo por competencias dentro los planes de estudio de las instituciones universitarias privadas en Costa Rica.

Al CONARE: Continuar impulsando el estudio, aceptación e integración del currículo por competencias en los planes de estudio de las universidades públicas costarricenses.

A los docentes: Estudiar y tener una actitud más abierta hacia la aceptación e integración del currículo por competencias.

A los estudiantes: Valorar el autoaprendizaje como un medio de crecimiento y desarrollo profesional para lograr hacer frente a las demandas laborales y de la sociedad en general.

Al no existir una actitud positiva en la educación superior costarricense hacia el estudio, aceptación e integración del currículo por competencias, quedaría la educación superior rezagada ante los rápidos cambios que están sucediendo a nivel internacional, con respecto a la implementación del currículo por competencias, lo cual traería desventajas competitivas para los futuros profesionales en Costa Rica.

APÉNDICES

APÉNDICE A: INVITACIÓN ENVIADA A LAS AUTORIDADES ACADÉMICAS Y ADMINISTRADORES DE CURRÍCULO DE LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS PÚBLICAS Y PRIVADAS EN COSTA RICA.

Grado Académico
Nombre de la autoridad administrativa del currículo
Puesto que ocupa en la institución
Nombre de la universidad

Estimado señor(a):

Por este medio lo(a) saludo y le expongo mi solicitud. Este último cuatrimestre estoy terminando con mi trabajo de investigación para obtener el título de Master en Currículo y Docencia Universitaria, para lo cual curso la materia de Proyecto Independiente. El trabajo de investigación que realizo es a nivel de todas las 61 instituciones universitarias del país, cuyo tema de investigación tiene relación con el diseño curricular que están implementando en cada institución con el propósito de tener un panorama general de la situación curricular en la educación superior. En vista de lo anterior, le solicito a usted, muy respetuosamente me permita aplicarle la encuesta que está adjunta a éste e. mail. Es un cuestionario muy sencillo cuyos resultados podrá usted en su momento tenerlos a su disposición.

Por la premura de la obtención de resultados le solicito, *por favor*, lo conteste en el transcurso de ésta semana o bien al inicio de la otra semana hasta el martes 23 de noviembre. Lo puede enviar por esta misma vía.

Agradezco su valiosa colaboración.

Atentamente

Elizabeth Salazar
email: elisalazar@ice.co.cr
Teléfono 8815 6283

APÉNDICE B: CUESTIONARIO ENVIADO A LOS (LAS) ADMINISTRADORES (AS) CURRICULARES DE LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS PÚBLICAS O PRIVADAS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS DE LA INVESTIGACIÓN.

UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA DE CIENCIA Y TECNOLOGIA

Programa Maestría en Currículo y Docencia Universitaria

Curso Proyecto Independiente

Estimado(a) señor (a):

Este cuestionario es parte de una investigación que se está efectuando con el fin de determinar ¿cuál es el nivel de conocimiento, aceptación e integración del enfoque curricular por competencias en las instituciones de educación universitaria pública y privada en Costa Rica?, los resultados de la investigación permitirán obtener los datos que luego serán analizados y descritos en un artículo científico el cual constituye el proyecto final del curso Proyecto Independiente, de la Maestría en Currículo y Docencia Universitaria. El cuestionario está constituido por 20 preguntas.

El cuestionario es sencillo y rápido de completar, le tomará a lo sumo unos 20 minutos responderlo.

Su participación es voluntaria y anónima. Los resultados en forma de cuadros y gráficos con los datos totales y porcentuales serán de uso estrictamente interno, para el curso de Proyecto Independiente. La presente investigación es considerada de utilidad para los involucrados en la educación superior y para quienes trabajan con los currículos en las distintas modalidades.

Si tuviera alguna pregunta acerca de la naturaleza y los objetivos de la encuesta, o bien sobre el cuestionario propiamente dicho, puede comunicarse con la Dra. Elizabeth Salazar, quien está a cargo del estudio. El número de teléfono es: 8815- 6283 y el correo electrónico: elisalazar@ice.co.cr

Muchas gracias por su valiosa colaboración.

Parte I.

1. ¿Cuán familiarizado está usted con el enfoque de diseño curricular por competencias?

- Muy familiarizado
- Algo familiarizado
- Poco familiarizado
- Nada familiarizado

2. ¿Emplea el enfoque curricular por competencias su institución?

- Sí (pasar a la pregunta # 3 y continuar con la pregunta # 5, omite la pregunta #4)
- No (Omita la #3 y continúe con la pregunta #4)

3. ¿En cuáles carreras? (pasar a pregunta #5)

4. ¿Por qué no emplea su institución el enfoque curricular por competencias?

- Por falta de personal con el conocimiento técnico en el diseño curricular bajo ese enfoque
- Porque la institución ha adoptado otro enfoque curricular
- Porque la institución no cree en adoptar un enfoque curricular en particular
- Porque implica una serie de dificultades logísticas para la institución
- Otro: _____

5. ¿Cuáles percibe que son las ventajas u oportunidades de utilizar el enfoque de diseño curricular por competencias?

6. ¿Cuáles percibe que son las desventajas o dificultades de utilizar el enfoque de diseño curricular por competencias?

7. ¿Cuán urgente considera usted que su institución avance sobre el diseño de carreras por competencias?

- Muy urgente
- Algo urgente
- Poco urgente
- Nada urgente

Parte II.

8. El marco común de un currículo por competencias contempla la necesidad de fomentar competencias procedimentales y actitudinales.

- Sí
- No

9. El currículo por competencias hace mucho énfasis en todo el proceso de aprendizaje, y no sólo los resultados, por ser el proceso un mecanismo de retroalimentación.

- Sí
- No

10. El currículo por competencias se asegura evaluar la adquisición de competencias al finalizar cada curso y no sólo al finalizar el plan de estudios.

- Sí
- No

11. El currículo por competencias no sólo refleja la adquisición de competencias laborales, sino de competencias genéricas, como competencias para la vida.

- Sí
- No

12. En las condiciones actuales de la economía mundial y de mercados laborales dinámicos, el currículo por competencias responde de manera más eficaz a las necesidades sociales y exigencias de competitividad profesional, que el currículo por objetivos.

- Sí
- No

13. Es necesario que el Estado impulse la realización de estudios de investigación sobre las competencias requeridas por los empleadores para realimentar el diseño curricular de las carreras universitarias en Costa Rica.

- Sí
- No

14. El diseño curricular por competencias permite a las universidades mejorar su rendición de cuentas a la sociedad cuando comparten públicamente los desempeños académicos o evidencias de logro de sus alumnos.

- Sí
- No

15. La implementación del currículo por competencias implica cambios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

- Sí
- No

16. La implementación del currículo por competencias en las universidades costarricenses implica mayores erogaciones financieras para la institución.

- Sí
- No

17. ¿Cuál es su género?

- Masculino
- Femenino

18. ¿Cuál es su edad en años cumplidos?

- Entre 20 y 30 años
- Entre 30 y 40 años
- Entre 40 y 50 años
- Entre 50 y 60 años
- Entre 60 y 70 años
- Más de 70 años

19. ¿Cuál es el grado académico superior que usted posee?

- Doctorado
- Maestría
- Licenciatura
- Bachillerato
- Otro: _____

20. ¿Cuál es el puesto que ocupa en la institución educativa donde labora?

- () Rector(a)
- () Vicerrector(a)
- () Director de carrera
- () Decano
- () Administrador de currículo
- () Otro: _____

Agradezco nuevamente su valiosa colaboración.

APÉNDICE C: AUTORIDADES ACADÉMICAS Y ADMINISTRADORES DE CURRÍCULO CONSULTADAS DE LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS PÚBLICAS Y PRIVADAS EN COSTA RICA

Universidad	Administrador de Currículo/Autoridad académica	Correo electrónico
UCR	Msc. Adolfo Aguilar	adolfoaguila@ucr.ac.cr
UNA	Msc. Agustina Cedeño	guscede@gmail.com
TEC	Msc. Ulises Rodríguez	urodriguez@itcr.ac.cr
UNED	Msc. Cristina Umaña	cumanam@gmail.com
ESEPA	Lic. Sara Madrigal	registro@esepa.org
UNADECA	Lic. Lili Thomas	lilithomas.r@yahoo.com
FUNDEPOS	MBA. Marco Morales	mmorales@fundepos.ac.cr
UAM	Msc. Luis Valverde	fallasfallas@uam.ac.cr
UACA	Msc. William Ramirez	wramirez@uaca.ac.cr
UNAM	Lic.	gamboavicerectoria@unam.ac.cr

	Jaime Barrantes	
UBILA	Msc. Nidia Fonseca	nidiafonsecaf@ubila.net
UBC	Msc. Gilberto Abarca	saprigila@gmail.com
U Católica	Lic. Rocío Carro	dgacademica@ucatonica.ac.cr
UC	Msc. Carlos Villalta	cvillalta@universidadcentral.com
UCASIS	Lic. Marielos Sánchez	ucacis@amnet.co.cr
UCCART	Msc. Américo Ochoa.	rectoria@uccart.com
U Creativa	Lic. Roxana Agüero	roxana.aguera@ucreativa.com
UCS	Lic. Justo Orozco	alvarezpresident@scu.ac.cr
UCEM	Dr. Chester J. Zelaya	goodmanczelaya@ucem.ac.cr
U La Salle	Lic. Hno. Oscar Azmitia	barrancorectoria@ulasalle.ac.cr
UCIMED	Dra. Virginia Céspedes	cespedezqva@ucimed.com
UNAM	Msc. Nieves Canifré.	vicerectorian@unam.ac.cr
UNICA	Msc. Francisco Jiménez	Villalobosmaviles@udelascienciasyelarte.ac.cr
USP	Lic. Arturo Jofré	arturojofres@gmail.com
USJ	Msc. Adriana Brenes	adrianabrenes@usanjose.ac.cr
UNIDIS	Arq. Álvaro Rojas	quirósinfo@unidis.ac.cr
UTUR	Lic. Ramón Madrigal	rectoria@utur.ac.cr
UVA	Lic. Miguel Alfaro	malfarol@racsa.co.cr
UNEM	Lic. William Zamora	info@unem.edu
UELD	Dr. Ricardo Guerrero	riguerrerop@uescuelalibre.cr
UNELA	Dr. Enrique Guang	Tapiamisionunela@gmail.com
USJT	Dra. Helia Betancourt	rectora@univerisdadsanjudas.ac.cr
U Fidelitas	MBA. Gilberto Zeledón	gzeledon@ufidelitas.ac.cr
UCA	Lic. Rosa Monge	rectoria@uca.ac.cr
UH	Dra. Ana Hernández	alhernandezn@uhispanoamericana.ac.cr
UNIBE	Dr. Roberto Rodríguez	rrodriguez@unibe.ac.cr
UNICOR	Lic. Eugenia Vargas	info@uindependiente.ac.cr

UICR	MBA Henry Rodríguez	serranohrodriguez@uinteramericana.edu
UIA	Dr. Máximo Sequeira	alemánmxrector@uia.ac.cr
UISIL	Dr. Miguel Acuña	valerioresctoria@uisil.com
UNIN	Msc. Gildo Alvarado	info@unin.ac.ar
UJPII Indacocheapemilio@uipii.ac.cr	Msc. Carlos Saravia	csaravia.@uipii.ac.cr
ULatina	Ing. Jorge Acuña	jorge.acuna@ulatina.ac.cr
ULACIT	Msc. Edgar Salgado	esalgado@ulacit.ac.cr
ULICORI	Lic. Indra Calderón	icalderon@ulicori.ac.cr
UMagister	MBA Vivian González	rectoria@umagister.com
UNIMET	Dr. Oscar Aguilar	menaunimetcr@yahoo.es
UMCA	Licda. Estrella Porras	eporras@umca.ac.cr
UPA		
UCI	Dr. Nolan Quiros	nquiros@uci.ac.cr
USJC	Dr. Guillermo Quirós	información no disponible
USAM	Msc. Eduardo Alvarez	jalvarez@usam.ac.cr
USL	MBA Ligia Meneses	sanabrialmeneses@costarricense.cr
UTC	MBA Carlos Castro	quesadacastroq@gmail.com
U Veritas	Ing. José Joaquín Seco	aguilarjseco@uveritas.ac.cr
INCAE	Msc. Roberto Ramírez	robertramirez@incae.edu
ICAP	Licda. Rethelny Figueroa	coord.tecnica@icap.ac.cr
CATIE	Dr. Glen Galloway	galloway@catie.ac.cr
FLACSO	Dr. Jorge Mora	Alfarojmora@flacso.or.cr
ECAG	Dr. Francisco Romero	royoinfo@ecag.ac.cr
EARTH	Lic. Alba Muñoz	amuñoz@earth.ac.cr
UPEACE	Lic. Yamileth Salas	ysalas@upeace.org

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. (2010). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo*.

Documento de lectura. OEI.

Disponible en:

<http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>

Arenas, A. (2007). *El enfoque de competencias: Una propuesta de formación con gestión de calidad*. Documento presentado en el 8º Congreso Iberoamericano de Ingeniería Mecánica, Cusco, Perú.

Disponible en:

<http://www.pucp.edu.pe/congreso/cibim8/pdf/10/10-07.pdf>

Asamblea Legislativa, (2010). 8256-Ley del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). Recuperado de:

[http://ns.ulatina.ac.cr/~chrquepo/derecho_educacion/8256_-_ley_del_sistema_nacional_de_acreditacion_de_la_educacion_superior_\(sinaes\).htm](http://ns.ulatina.ac.cr/~chrquepo/derecho_educacion/8256_-_ley_del_sistema_nacional_de_acreditacion_de_la_educacion_superior_(sinaes).htm)

Badilla, L. (2010). Documento sobre algunas aportaciones al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina: *Nociones sobre el concepto de competencias*. Tunning

Disponible en: <http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning.pdf>

Castro, S. (2010). *Educación superior costarricense sus universidades y estudiantes*. (Tesis de doctorado. Universidad de Pennsylvania, EEUU).

Recuperado de: <http://www.ulacit.ac.cr/educacionSuperiorCostarricense.php>

Catalano, A. M., Avolio, S., Sladogna, M. (2004). Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: BID/FOMIN; CINTERFOR. ISBN 987-1182-25-2 226p.

Disponible

en:

http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/dis_curr/pdf/dis_curr.pdf

Chávez, C. (2009) [Entrevista a Luis Guillermo Carpio: Habrá cambios en la UNED]. Recuperado de: <http://costaricahoy.info/destacados/entrevista-luis-quillermo-carpio-habra-cambios-en-la-uned/23277/>

CONARE, (2010). El Sistema de Educación Universitario Estatal.

Recuperado de: <http://www.conare.ac.cr/>

Fernández, J. M. (2010) Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación* .ISSN: 1681-5653

Recuperado de:

<http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>

Gutiérrez, S. (2002). *De pragmática y semántica*. Madrid, Arco Libros.

Ingver, C. (2009) Currículo disciplinar e interdisciplinar una balanza difícil de equilibrar. 1 (1) p 80-88. Recuperado de la *Biblioteca virtual en Saúde*, de: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=532831&indexSearch=1D>

Larraín, A. González, L. (2007). Formación universitaria por competencias. Seminario Internacional CINDA .*Revista Cielo Chile*. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071833052008000100004&script=sci_arttext

Mateos, J, A. (2007) Multiculturalismo y la Globalización; entre el fin de la historia y la reestructura de la historia. *Revista Observaciones Filosóficas* (4) Recuperado de: <http://www.observacionesfilosoficas.net/ponenciamateo.html>

Masseilot, H. (2010) *Procesos de certificación ocupacional en el Mercosur: Capítulo II. El enfoque y concepto de competencia* .EOIT Disponible en: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/worker/doc/sind/xii/ii.htm>

Mertens, L. (1996) *Sistemas de competencia laboral: Surgimiento y modelos*. Trabajo presentado en el seminario internacional formación basada en competencia laboral: Situación actual y perspectivas. Guanajuato, Méjico. Recuperado de: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/index.htm>

Mulder, M. (2007) Competencia: La esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de formación profesional*. (40 2007-/1).ISSN 1977-0235. Recuperado de: http://www.oei.es/etp/competencia_esencia_utilización_concepto_formación_inicial_permanente.pdf

OEI, (2010) *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Capítulo II: Situación y desafíos en la Educación Iberoamericana*.EOEI Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>

Pinilla, A, E. (2010). Documento sobre algunas aportaciones al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina: Las competencias en la educación superior. Tunning

Disponible en:

<http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning.pdf>

Rodríguez, N. (2009) *Selección efectiva de personal basada en competencias*.

Venezuela. CINTERFOR. OIT. Recuperado de:

http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/s_el_efe/i.htm

Ruiz, A. (2001) *La Educación Superior en Costa Rica. Tendencias y retos en un nuevo escenario histórico*: San José. EUCR

Rodríguez, N. (2009) *Selección efectiva de personal basada en competencias*.

Venezuela. CINTERFOR. OIT. Recuperado de:

http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/s_el_efe/i.htm

Schmal, R. y Ruiz-Tagle, A. (2008). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Revista chilena de Ingeniería*, 16 (2), 147-158. Recuperado de:

<http://www.scielo.cl/pdf/ingeniare/v16n1/ART04.pdf>

Salas, W. (2007) Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*

Recuperado de:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF>

Tobón, S. (2005) *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Capítulo II Fuentes Históricas en la construcción del concepto de competencias*. Bogotá, DC. ECOE.

Tucker, M., Brown, R. (2000) Competencias laborales en la formación profesional: Un sistema nacional de normas de competencia y certificaciones para los Estados Unidos: Etapas iniciales de implementación. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, Cinterfor. (149)

Recuperado de:

http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/pdf/tuc_bro.pdf

UNESCO, (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*.

Texto presentado en el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal.

Disponible en:

http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml

