
Consenso Latinoamericano para la Internacionalización de la Educación de Posgrado

Proyecto CONSENS

**Líneas guía para las definiciones y criterios vinculados a
los resultados de aprendizaje, competencias, créditos y
aseguramiento de la calidad en los programas de
posgrado en Latinoamérica**

D2.4

Indice

1. Introducción	3
2. Prácticas de enseñanza centradas en el aprendizaje del estudiante.....	6
2.1 Herramientas de aprendizaje centrado en el estudiante consolidadas a través del proceso de Bolonia	10
2.2 Contribución de la teoría constructivista en el aprendizaje centrado en el estudiante.....	13
2.3 Principios generales que subyacen en la estrategia “aprendizaje centrado en el alumno”	16
3. Competencias: el camino para alcanzar los objetivos de aprendizaje..	19
3.1 Resultados del aprendizaje y competencias, elementos clave en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior	19
3.2 Resultados de aprendizaje, competencias y subcompetencias como descriptores de las carreras	22
3.3 Implicancias de la aplicación del modelo de aprendizaje basado en competencias	30
3.4 Aspectos de calidad en la definición de las competencias	32
3.5 Cómo identificar, definir, desarrollar y evaluar competencias.....	34
4. Créditos educativos	52
4.1 El Sistema Europeo de Transferencia de Crédito (ECTS) como una herramienta clave del Espacio Europeo de Educación Superior	53
4.2 Características del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos.....	55
4.3 El Sistema de transferencia de créditos y el sistema de aseguramiento de la calidad	58
5. Aseguramiento de la calidad	60
6. Glosario	64
7. Acrónimos	73
9. Bibliografía	75
9. Links de interés del proyecto CONSENS	77

1. Introducción

Los objetivos del proyecto Consenso Latinoamericano para la Internacionalización de la Formación de Postgrado -CONSENS- son:

Objetivos generales

- 1) Contribuir al desarrollo de un crecimiento socioeconómico sostenible e inclusivo en los países de América Latina, a través de profesionales mejor formados que trabajen en áreas privadas y públicas comprometidas con dicho crecimiento, mediante la mejora de la calidad de posgraduados (maestrías y doctorados) en el marco de una mayor internacionalización de las IES de LA y una mayor integración educativa de los países de la región, impulsada por el MERCOSUR.
- 2) Crear, desarrollar y sostener una red Latinoamericana de Ministerios de Educación y Universidades (red de trabajo CONSENS), públicas y privadas, con el fin de contribuir a la internacionalización de la educación de postgrado, a través el consenso de estándares sobre variables sustantivas vinculadas, al aprendizaje centrado en el alumno -resultados del aprendizaje, competencias y créditos- y la garantía de la calidad, no sólo para ser aplicados entre los posgrados de las universidades que integren el proyecto, sino, además, para que sirvan de plataforma común, permanentemente actualizada, para todos aquellos países y universidades que aspiren a la internacionalización de sus postgrados. Espacio permanentemente abierto a la incorporación de Ministerios de Educación y Universidades de otros países de Latinoamérica, que quieran contribuir al logro de los objetivos de la red.
- 3) Cooperar con toda otra iniciativa orientada a mejorar la calidad y fomentar la internacionalización de la educación superior en América Latina.

Objetivos específicos

- 1) Desarrollar, para las carreras de posgrado de nivel de máster y doctorados de por lo menos un área a determinar, estándares consensuados sobre resultados del aprendizaje, competencias, créditos y aseguramiento de la calidad;
- 2) Aplicar las definiciones y los estándares CONSENS, en por lo menos una carrera de postgrado de cada una de las universidades socias del proyecto;
- 3) Desarrollar un instrumento para categorizar, calificar, monitorear y evaluar la contribución de los másteres y doctorados con modificación curricular

CONSENS, a la internacionalización de las instituciones de educación superior.

- 4) Clasificar, calificar, monitorear y evaluar las principales variables del aprendizaje centrado en el estudiante (resultados de aprendizaje, competencias, créditos) y la calidad de los programas de posgrado.

Los estándares consensuados y su aplicación en las carreras de posgrado se pondrán en acto en áreas estratégicas para el desarrollo socio económico de los países que integren el proyecto. Dichos ámbitos, para el desarrollo de los objetivos específicos, fueron definidos por las organizaciones participantes a partir del diagnóstico de situación que forma parte del primer conjunto de actividades que llevará adelante el “Consenso Latinoamericano para la internacionalización de la formación de postgrado”.

En el marco de los objetivos del CONSENS, el Workpackage (WP) N ° 2 se ocupa del intercambio de experiencias entre las universidades del consorcio. Transferencia de buenas prácticas y lecciones aprendidas de las universidades europeas relacionadas con las variables clave abordadas por el proyecto: aprendizaje centrado en el alumno (resultados de aprendizaje, competencias y créditos) y la calidad de los títulos de posgrado, para:

- Transformar los currículos de las carreras de posgrado escogidas por las universidades latinoamericanas (carreras CONSENS) **desde un currículo basado en contenidos en uno basado en competencias;**
- Contribuir a la mejora de la internacionalización de educación de posgrado de la universidades de LA.

El entregable N ° 2.4. está directamente relacionado con las siguientes actividades:

- 2.1 Elaboración del “Catálogo de buenas prácticas y lecciones aprendidas en los países europeos, en relación con el aprendizaje centrado en el alumno (resultados de aprendizaje, competencias y créditos) y la calidad en los posgrados”. Deliverable N°2.1.
- 2.2 Preparación para maximizar la utilidad de las pasantías en las universidades europeas (España e Italia): Taller en cada país LA para el análisis y discusión del documento “Catálogo de buenas prácticas y lecciones aprendidas en los países europeos en relación al aprendizaje centrado en el alumno y la calidad en los posgrados”, y comparación con la situación descrita en el documento base “Aprendizaje centrado en el alumno y calidad en los posgrados de las IES de LA: su contribución a la internacionalización de la educación

superior”; Elaboración de guías de trabajo para cada una de las dos pasantías.
Deliverable N°2.2.

2.3 Desarrollo de pasantías en las universidades españolas.

2.4 Desarrollo de pasantías en las universidades italianas.

2.5 Elaboración de un documento que sintetice la transferencia de experiencias y buenas prácticas desde las universidades europeas durante las pasantías, con amplia difusión en cada país de LA, especialmente entre todos los docentes de las carreras de postgrado involucradas en el proyecto.
Deliverable N°2.3.

2.6 Preparación y desarrollo de un taller en cada universidad LA, para analizar y acordar con el equipo docente de la carrera de postgrado involucrada en el proyecto, las posibles modificaciones a realizaren dicho posgrado a partir de las experiencias y buenas prácticas observadas vinculadas al aprendizaje centrado en alumno y garantía de la calidad, e identificación de las posibles necesidades de capacitación.

2. Prácticas de enseñanza centradas en el aprendizaje del estudiante

El aprendizaje centrado en el estudiante ganó reconocimiento político en los acuerdos del Proceso de Bolonia en 2009 a través del Comunicado Ministerial de Lovaina / Lovaina-la-Neuve: *Reafirmamos la importancia de la misión de enseñanza de las instituciones de educación superior y la necesidad de una reforma curricular continua orientada hacia el desarrollo de resultados de aprendizaje. El aprendizaje centrado en el estudiante requiere empoderar a los alumnos, nuevos enfoques para la enseñanza y el aprendizaje, estructuras eficaces de apoyo y orientación y un plan de estudios centrado más claramente en el alumno en los tres ciclos -carreras de grado, maestría y doctorado-. La reforma curricular será, por lo tanto, un proceso continuo que conducirá a caminos educativos de alta calidad, flexibles y más individualizados. Los docentes, en estrecha cooperación con representantes de estudiantes y empleadores, continuarán desarrollando resultados de aprendizaje y puntos de referencia internacionales para un número creciente de áreas temáticas. Pedimos a las instituciones de educación superior que presten atención a mejorar la calidad de la enseñanza de sus programas de estudio en todos los niveles. Esto debería ser una prioridad en la implementación de las Normas y Directrices europeas para el aseguramiento de la calidad.*

Aunque existe un consenso de que la inclusión de prácticas centradas en el estudiante permite el desarrollo de una diversidad de competencias y contribuye a la formación profesional, Así, la enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno todavía sigue siendo una noción notoriamente vaga en el mundo real de la educación. A menudo se interpreta de una manera diversa y contradictoria. Este aspecto polisémico es objeto de numerosos debates epistemológicos y didácticos.

La enseñanza centrada en el docente, basada esencialmente en exposiciones magistrales y secuencias didácticas progresivas y lineales, parece oponer una manera distinta de enseñar y promover aprendizajes. Este modo de enseñar, que se remonta a la matriz eclesiástica de los orígenes de la enseñanza universitaria, continúa gozando de la preferencia de muchos docentes, y, en particular, en los posgrados. La enseñanza centrada en el docente, que favorece la apropiación de conceptos y destrezas, hoy, a partir de investigaciones sobre diversas configuraciones didácticas en el aula universitaria parece insuficiente para satisfacer las necesidades de poblaciones de estudiantes cada vez más diversas.

Es por ello que en la práctica, las prácticas centradas en el aprendizaje del alumno es un enfoque del que se habla y utiliza cada vez más. No como una única propuesta de enseñanza, sino como parte de un repertorio de propuestas que se centran en los estudiantes que están aprendiendo. Así, cambia el rol del profesor, quien se convierte no sólo en un proveedor de información, sino, particularmente, en un mediador y promotor de los aprendizajes, un acompañante que ayuda a maximizar las competencias de los estudiantes que conducirán a los resultados de aprendizaje esperados.

La enseñanza tradicional suele tratar a los estudiantes más como aprendices pasivos, y, en menor medida, como personas que deben asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. El aprendizaje centrado en el alumno pone todo el **énfasis en la persona que aprende**, en un proceso de transformación cualitativa de los entornos de aprendizaje destinado a **mejorar su autonomía y capacidad crítica a través de un enfoque basado en resultados**.

El concepto aprendizaje centrado en estudiante se puede resumir en los siguientes elementos:

- 1) Confianza en el aprendizaje activo;
- 2) Énfasis en el aprendizaje crítico y analítico y en la comprensión;
- 3) Mayor autonomía del alumno: mayor responsabilidad y “rendición de cuentas” por parte del estudiante;
- 4) Enfoque reflexivo y metacognitivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte tanto del alumno como del profesor.

1) Confianza en el aprendizaje activo más que pasivo. Se trata de involucrar más a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En la enseñanza tradicional, en la mayoría de las clases los profesores trabajan mucho más que los estudiantes. Con el aprendizaje activo los estudiantes deben, entre otras actividades, resolver problemas, responder preguntas, formular sus propias preguntas, discutir, explicar, debatir, o crear una tormenta de ideas. Forman parte del aprendizaje activo:

- **Aprendizaje colaborativo**, en el cual los estudiantes trabajan en equipos utilizando herramientas TIC en condiciones que aseguren la interdependencia positiva y la responsabilidad individual. El aprendizaje centrado en el alumno y el aprendizaje activo fomentan la colaboración entre los alumnos y con el profesor. El docente tiene la experiencia y la obligación de compartir los saberes, pero ellos también aprenden de los estudiantes. Los profesores

trabajan para desarrollar dispositivos que promueven compromisos compartidos para el aprendizaje.

- **Aprendizaje inductivo**, en el que los estudiantes se enfrentan con los desafíos (preguntas o problemas) y aprenden los contenidos del programa educativo en el contexto de hacer frente a proyectos y desafíos. Los métodos inductivos incluyen el aprendizaje basado en resolución de problemas de forma colaborativa.
- **Evaluación como parte del proceso de aprendizaje**: la evaluación es planificada desde el inicio y desarrollada a través de propuestas que posee diverso grado de formalización. Las herramientas de evaluación con esta orientación se integran en un plan de evaluación e incluyen instrumentos de registro estructurado como las listas de chequeo, escalas de estimación o rúbricas, así como propuestas integradas e integrales como el eportfolio y otras herramientas TIC.

Con este tipo de prácticas los estudiantes pueden desarrollar competencias más sofisticadas más allá de la de conocer.

2) Énfasis en el aprendizaje crítico y analítico y en la comprensión. En el marco de la enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno los estudiantes aprenden a pensar, resolver problemas, tomar decisiones, trabajar en equipo, analizar argumentos, generar hipótesis, etc. Todas son competencias para dominar los contenidos de las diversas asignaturas.

No se asume que los estudiantes adquieren competencias en forma solitaria ni automática. Las competencias comprendidas en un determinado aprendizaje se desarrollan más rápido si se las pone en acto explícitamente junto con la presentación del contenido.

3) Mayor autonomía del alumno: mayor responsabilidad y “rendición de cuentas” tanto por parte del estudiante como del docente.

Los profesores animan a los estudiantes a aceptar la responsabilidad en la toma de decisiones sobre el aprendizaje. Los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar, analizar y formular críticas sobre lo que están aprendiendo y cómo lo están aprendiendo. El objetivo es hacer que los alumnos **tomen conciencia de sí mismos como estudiantes y de la importancia de que alcancen los objetivos de aprendizaje.**

Esta propuesta del aprendizaje motiva a los estudiantes dándoles un cierto control sobre los procesos de aprendizaje. Las pedagogías centradas en el alumno buscan formas de compartir la responsabilidad con los estudiantes, dando a los estudiantes la oportunidad de establecer plazos, fijar criterios de evaluación, y realizar la evaluación entre iguales.

4) Enfoque reflexivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte tanto del alumno como del profesor. Incluye como un componente central las actividades metacognitivas. La enseñanza centrada en los estudiantes invita a ellos como a los docentes a reflexionar juntos sobre lo que están aprendiendo los alumnos y cómo están aprendiendo. En las conversaciones, los estudiantes escriben (en el e-portfolio o diario) acerca de lo que han aprendido, cuáles son las dificultades y las fortalezas a lo largo del proceso.

La propuesta de establecer prácticas de enseñanza centradas en el aprendizaje del estudiante implica un **cambio cultural** en las instituciones de educación superior (IES), especialmente **basado en dos pilares**:

- 1) La implementación exitosa de cuatro herramientas consolidadas a través del **proceso de Bolonia**:
 - a) Marco europeo de titulaciones.
 - b) Sistema europeo de transferencia de crédito.
 - c) Aseguramiento de la calidad.
 - d) Suplemento del diploma .
- 2) El apoyo de la **teoría constructivista del aprendizaje** hacia la participación activa de los estudiantes en:
 - a) Resultados de aprendizaje.
 - b) Tres competencias transversales relacionadas.
 - Resolución de problemas.
 - Pensamiento crítico.
 - Pensamiento reflexivo.

2.1 Herramientas de aprendizaje centrado en el estudiante consolidadas a través del proceso de Bolonia

Se trata esencialmente de cuatro herramientas:

- a) **El Marco Europeo para los Títulos Universitarios.**
- b) **El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos.**
- c) **Garantía de calidad.**
- d) **Suplemento del diploma.**

a) Marco Europeo para los Títulos Universitarios

El Marco para las Títulos Universitarios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), aprobado por los ministros de educación europeos en 2005, en Bergen -Noruega-, fue un acuerdo intergubernamental dentro del Proceso de Bolonia destinado a organizar los títulos nacionales de educación superior en un marco global – Europeo- de titulaciones. Este **metamarco**, con una **estructura de tres ciclos**, tenía como **objetivo lograr que fuesen comparables los marcos nacionales del EEES**.

Dentro de este metamarco, grupos de expertos definieron **descriptores genéricos de los resultados de aprendizaje requeridos en cada uno de los ciclos**, siguiendo siempre los niveles de **complejidad y dificultad** de cada ciclo:

1. **Primer ciclo: Carreras de grado.**
2. **Segundo ciclo: Máster.**
3. **Tercer ciclo: Doctorado.**

Esto es, **cada uno de los tres ciclos lleva asociado descriptores -los descriptores de Dublín-**, definidos en función de los resultados de aprendizaje. Los descriptores de Dublín contienen **descripciones genéricas** de los logros alcanzados por los estudiantes que han obtenido un determinado título después de completar satisfactoriamente cada uno de dichos ciclos.

Estos descriptores incluyen la **carga de trabajo estudiantil esperada, en términos de créditos transferibles, así como las competencias esperadas de la educación / capacitación impartida.**

Siguiendo un proceso de adaptación en cada uno de los países europeos, que todavía está en curso, los **descriptores genéricos de los resultados de aprendizaje**, que son la **esencia del marco europeo para las titulaciones en el campo de la educación superior**, han sido, no sin dificultades, aplicables en todos los contextos nacionales.

En el del metamarco europeo para los títulos universitarios se espera que cada país del EEES, sobre la base de los descriptores genéricos de Dublín, **desarrolle descriptores específicos propios** (resultados de aprendizaje, competencias y subcompetencias -ver luego-), **para cada una de las carreras de los tres ciclos de educación superior: grado, máster y doctorado.**

b) Sistema Europeo de Transferencia de Créditos

El sistema europeo de transferencia de créditos es un **sistema destinado a facilitar la movilidad de los estudiantes y el desarrollo internacional del currículo** (Cross-border Higher Education -CBHE-). Es una base generalizada para todos los sistemas de crédito nacionales y se considera no solo como una transferencia sino también como un sistema de acumulación. El sistema europeo de transferencia de créditos promueve un enfoque sistemático para describir los programas educativos mediante la asignación de créditos a sus componentes.

La definición de créditos en los sistemas nacionales de educación superior puede basarse en diferentes parámetros, tales como la **carga de trabajo de los estudiantes, los resultados del aprendizaje y las horas de contacto de los estudiantes.**

El sistema de transferencia de créditos facilita la lectura y comparación de programas en toda Europa. **Facilita la movilidad y el reconocimiento académico y ayuda a las universidades a organizar y diseñar sus programas.**

c) Garantía de calidad

Los mecanismos de garantía de calidad enfatizan la importancia de la interacción entre el maestro y el alumno. También reconocen a los estudiantes como coproductores de conocimiento y parte del diseño curricular junto a la comunidad académica, con respecto a los resultados del aprendizaje.

Sin embargo, los procedimientos actuales de garantía de calidad tienen limitaciones importantes. De hecho, **las revisiones institucionales realizadas por agencias de garantía de calidad rara vez tratan la enseñanza y el aprendizaje como un aspecto central.** Lo cual da una señal falsa al liderazgo institucional sobre las prioridades de gestión.

Existen pocos incentivos para que el personal académico invierta en el desarrollo de sus habilidades docentes y emplee nuevos métodos para la enseñanza y la evaluación, tales como el aprendizaje y las actividades basados en problemas y / o desafíos.

Al mismo tiempo, **solo existen pocas buenas prácticas que ponen énfasis en los estudiantes** y los alientan a tomar un papel más activo en el diseño de su ruta

de aprendizaje, aprovechar los métodos de aprendizaje colaborativo y desarrollar el pensamiento crítico a través del conocimiento establecido desafiante.

d) Suplemento del diploma

Todos los estudiantes en Europa reciben el “Suplemento del Diploma”. Este es un **documento adjunto a un diploma de educación superior que proporciona una descripción estandarizada de la naturaleza, nivel, contexto, contenido y estado de los estudios que el graduado completó con éxito.**

El Suplemento al Diploma está destinado a proporcionar transparencia y facilitar el reconocimiento académico y profesional de las calificaciones (diplomas, títulos, certificados) otorgados en Europa.

El Suplemento al Diploma es producido por las propias IES. Lo hacen de acuerdo con una plantilla desarrollada conjuntamente por la Comisión de la Unión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO. Se compone de las siguientes ocho secciones:

- 1) Información que identifica al titular de la calificación.
- 2) Información que identifica la calificación.
- 3) Información sobre el nivel de la calificación.
- 4) Información sobre los contenidos y resultados obtenidos.
- 5) Información sobre la función de la calificación.
- 6) Información adicional.
- 7) Certificación del suplemento.
- 8) Información sobre el sistema nacional de educación superior.

2.2 Contribución de la teoría constructivista en el aprendizaje centrado en el estudiante

La teoría del conocimiento socioconstructivista propone un proceso de enseñanza dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende. La teoría constructivista del aprendizaje sostiene la propuesta de enseñanza centrada en aprendizaje del alumno, esencialmente a través de la puesta en valor de:

- a) Los objetivos de aprendizaje
- b) Las competencias transversales

a) Enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno y resultados de aprendizaje

El concepto de resultados de aprendizaje constituye la base conceptual central para un sistema de educación superior centrado en el alumno. Una descripción en términos de resultados de aprendizaje esperados o deseados debe ser una **declaración de lo que se espera que un alumno conozca, comprenda y pueda hacer al final de un proceso de aprendizaje.**

Los resultados del aprendizaje deben acomodar los múltiples propósitos de la educación superior, incluyendo el **preparar a los estudiantes para una ciudadanía activa, crear una base de conocimiento amplia y avanzada y estimular la investigación y la innovación.**

Los resultados de aprendizaje esperados deben inscribirse en una propuesta institucional que a su vez se desarrolla en un determinado contexto. Por ello se dice que los resultados de aprendizaje deberían desarrollarse “a medida” para cada programa, antes de que comiencen las actividades de enseñanza y aprendizaje, y **deben evolucionar a través del diálogo entre el docente y el alumno a lo largo del desarrollo de dichas actividades.**

Los resultados de aprendizaje son una categoría cambiante, dependiendo de las expectativas y la satisfacción de los estudiantes y docentes involucrados en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

La descripción de los **objetivos mínimos de aprendizaje** garantiza una experiencia común para todos los estudiantes y se centra en las metas concretas de la actividad de aprendizaje. Al mismo tiempo, **hay espacio para que se adquieran conocimientos, habilidades y actitudes adicionales** durante la actividad de aprendizaje, dependiendo de las experiencias individuales de los estudiantes.

Dado que estos objetivos de aprendizaje son individuales y no son obligatorios para aprobar, dichos resultados de aprendizaje deben figurar en el Suplemento al Diploma que se le entregará al estudiante al finalizar el programa.

Al comienzo de las actividades, los objetivos de aprendizaje se formulan como **aquellos que un alumno será capaz de pensar, sentir y hacer al completar el proceso de aprendizaje**. Durante la actividad de aprendizaje, el estudiante adquiere esos resultados de aprendizaje con **el maestro actuando como facilitador del proceso de aprendizaje, “habilitando” y no “diciendo”**. La evaluación al final de la actividad de aprendizaje debe ser bidireccional.

A través de devoluciones constructivas los estudiantes evalúan si se lograron los resultados de aprendizaje previstos, y, participan activamente en definirlos y redefinirlos para la misma actividad de aprendizaje en el futuro. Los docentes evalúan con los estudiantes en qué medida se han adquirido esos requisitos mínimos, pero también cualquier resultado adicional de aprendizaje que luego se presenta en el Suplemento al Diploma. Los resultados del aprendizaje deben formularse de manera **clara y comprensible, transparente y accesible para los estudiantes y otras partes interesadas**.

b) Enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno y competencias transversales impulsadas por la teoría constructivista del aprendizaje

Las competencias transversales o genéricas son competencias que pueden aplicarse en diferentes contextos académicos y laborales. Entre las diversas competencias transversales, cuatro son las más relevantes:

- 1) Resolución de problemas.**
- 2) Pensamiento crítico.**
- 3) Pensamiento reflexivo.**
- 4) Gestión de las emociones.**

La **resolución de problemas** es la capacidad de llevar a cabo la siguiente secuencia de acciones:

- Análisis de situaciones insatisfactorias.
- Definición concreta del problema.
- Identificación de las causas del problema.
- Definición del objetivo general (en relación con el problema) y los objetivos específicos (en relación con las causas).
- Descripción detallada del plan de actividades para lograr los objetivos.
- Definición de los mecanismos de evaluación.

El **pensamiento crítico** es la capacidad de realizar **análisis críticos y lograr una síntesis**. Es la forma de pensar sistemática, estructurada, lógica y coherente con el objetivo buscado, a través de la cual los argumentos se identifican, categorizan, analizan y evalúan.

Considerando de manera especial la confiabilidad de las fuentes de datos y la información que se proporciona en tales argumentos. La categorización clásica de los argumentos es binaria:

- 1) **Argumentación inductiva (inferencia, inducción)**: construcción; de lo particular a lo general. Inductivismo es formular hipótesis para todo un universo, a partir de lo observado en una muestra,
- 2) **Argumentación deductiva**: deconstrucción; de lo general a lo particular.

El **pensamiento reflexivo** es un concepto introducido por John Dewey (1859-1952), quien lo definió como una secuencia de ideas ordenada y encadenada, dirigida a resolver una duda o un conflicto. Es una secuencia de ideas que hace posible el trabajo sistemático de enriquecer las cosas con significados. Según Dewey (1909), citado por Fisher (12), el pensamiento reflexivo pasa por tres fases:

- 1) **Duda o conflicto inicial**, que provoca la actividad del pensamiento;
- 2) **Proceso de búsqueda**, investigación racional para encontrar información que aclare la duda o conflicto inicial;
- 3) **Conclusión** que arroja luz sobre el asunto que desencadenó el proceso reflexivo.

El **manejo de las emociones** propias y ajenas en el marco de la “Inteligencia emocional” de Goleman (1995), se refiere a la competencia transversal por la cual **una persona no solo conoce y maneja las emociones propias, sino que también conoce y modula las emociones de los demás**.

2.3 Principios generales que subyacen en la estrategia “aprendizaje centrado en el alumno”

Un examen de la teoría que subyace a la estrategia “aprendizaje centrado en el alumno” (SCL), tuvo lugar en las intensas discusiones entre maestros y estudiantes durante la conferencia que lanzó el proyecto “Tiempo para un nuevo paradigma en la educación: aprendizaje centrado en el estudiante” (T4SCL), celebrado en Bucarest en mayo de 2010. El T4SCL fue organizado por la European Students’ Union (ESU) y la Education International (EI), compuesto por organizaciones sindicales de docentes y empleados de educación e investigación, que adhieren a los principios del sindicalismo independiente. Como resultado, se creó una lista de nueve principios generales que subyacen al aprendizaje centrado en el alumno (SCL), con el objetivo de presentar una comprensión más clara del tema. Estos principios son los siguientes:

PRINCIPIO I: SCL requiere un proceso reflexivo continuo

Parte de la filosofía subyacente a la estrategia SCL es que ningún contexto puede tener un solo estilo SCL que siga siendo aplicable a lo largo del tiempo. La filosofía de SCL es que **los maestros, estudiantes e instituciones necesitan reflexionar continuamente sobre sus procesos de enseñanza y aprendizaje**, y que los recursos sean dedicados de tal manera que mejoren continuamente los resultados de aprendizaje previstos.

PRINCIPIO II: SCL does not have a “One-Size-Fits-All” solution

A key concept underlying SCL is the realization that all higher education institutions are different, all teachers are different, and all students are different. These all operate in very diverse contexts and deal with various subject disciplines. Therefore, SCL is a learning approach that requires learning support structures, which are appropriate to each given context, and teaching and learning styles appropriate to those undertaking them.

PRINCIPIO III: SCL no tiene una solución “única para todos”

Un concepto clave subyacente en la estrategia SCL es comprender que **todas las instituciones de educación superior son diferentes, todos los maestros son diferentes y todos los estudiantes son diferentes**. Todos estos actores operan en contextos muy diversos y se ocupan de diversas disciplinas temáticas. Por lo tanto, SCL es un enfoque de aprendizaje que **requiere estructuras de apoyo al aprendizaje** apropiadas para cada contexto, así como de estilos de enseñanza y aprendizaje apropiados para quienes los emprenden.

PRINCIPIO III: Los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje

La estrategia SCL reconoce que los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje. Algunos aprenden mejor a través de prueba y error; otros aprenden a través de la experiencia práctica. Para algunos estudiantes se aprende leyendo la bibliografía, otros, para entender la teoría necesitan debatirla y discutirla.

PRINCIPIO IV: Los estudiantes tienen diferentes necesidades e intereses

Todos los estudiantes tienen **necesidades que se extienden más allá del aula**. Algunos están interesados en actividades culturales, otros en deportes o en la participación en organizaciones representativas. Los estudiantes pueden tener hijos o enfrentar enfermedades psicológicas, enfermedades o discapacidades.

PRINCIPIO V: La elección es fundamental para el aprendizaje efectivo en SCL: planes de estudio flexibles y rutas de aprendizaje individuales

A los estudiantes les gusta aprender cosas diferentes y, por lo tanto, cualquier oferta debe incluir una cantidad razonable de opciones. **Los planes de estudio flexibles y las rutas de aprendizaje individuales son algunos de los componentes principales de la implementación de la estrategia SCL**. Esto difiere de un campo de estudio a otro. La mayoría de los estudiantes de humanidades, artes y ciencias sociales pueden combinar y elegir asignaturas, mientras que los estudiantes de estudios de medicina y ciencias suelen tener un currículo bastante rígido.

PRINCIPIO VI: Los estudiantes tienen diferentes experiencias y conocimientos previos

El **aprendizaje debe adaptarse a la experiencia profesional del individuo en cuestión**. Por ejemplo, si los estudiantes ya tienen una experiencia considerable en el uso de la tecnología de la información y las comunicaciones, no tiene sentido tratar de enseñarles lo mismo nuevamente. La experiencia personal también se puede utilizar para motivar a los estudiantes, por ejemplo, al permitirles compartir una historia personal para ilustrar un punto.

PRINCIPIO VII: Los estudiantes deben tener control sobre su proceso de aprendizaje.

Los estudiantes deben **participar en el diseño de cursos, planes de estudio y su evaluación**. Los estudiantes deben ser vistos como socios activos que tienen un interés en cómo funciona la educación superior. La mejor manera de garantizar que la enseñanza se centre en los estudiantes es involucrarlos en su propio aprendizaje. Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben describirse

en términos de resultados de aprendizaje, los cuales deben desarrollarse y monitorearse con evaluación y asesoría constante de los estudiantes.

PRINCIPIO VIII: SCL se trata de habilitar no decir

Transmitir hechos y conocimientos a los estudiantes (contar), así como la iniciativa, la preparación y el contenido provienen principalmente del maestro. El enfoque SCL tiene como objetivo dar al alumno una mayor responsabilidad que le permita pensar, procesar, analizar, sintetizar, criticar, aplicar, resolver problemas, etc.

PRINCIPIO IX: El aprendizaje necesita la cooperación entre estudiantes y personal

Es importante que los estudiantes y el personal académico cooperen para desarrollar una comprensión compartida de los problemas y proponer conjuntamente soluciones que puedan funcionar para ambos grupos. En el aula, dicha cooperación tendrá un efecto positivo a medida que **los dos grupos se consideren cada vez más como socios**. Dicha asociación es fundamental para la filosofía de SCL, que considera que el aprendizaje tiene lugar en una interacción constructiva entre los dos grupos.

3. Competencias: el camino para alcanzar los objetivos de aprendizaje

3.1 Resultados del aprendizaje y competencias, elementos clave en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

Pasar de un modelo basado en contenidos a un modelo basado en competencias

El Espacio Europeo de Educación Superior es un ámbito de organización educativo iniciado en 1999 con el Proceso de Bolonia que procura **armonizar los distintos sistemas educativos** de la Unión Europea y proporcionar una forma eficaz de intercambio entre todos los estudiantes y dotar de agilidad al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas actualmente integradas en esta EEES. Dentro de los 49 países que participan del EEES, además de los 27 países miembros de la Unión Europea, hay otras naciones tales como Rusia y Turquía.

Las competencias y los resultados del aprendizaje son elementos clave para la planificación de pedagogías activas adaptadas al EEES y centradas en el aprendizaje activo de los estudiantes. **Las competencias materializan los objetivos (resultados) de aprendizaje. Son el camino que conduce a los objetivos. Dicho de otro modo: los objetivos de aprendizaje se materializan, y, por ende, pueden ser evaluados, a través de las competencias.**

Hasta hace pocos años la planificación de las **unidades educativas** de cada asignatura de las carreras normalmente seguía un modelo basado en los **contenidos** que el docente debía “enseñar” y el alumno “aprender”, con pasos muy bien sistematizados:

- 1°. Selección de los contenidos.
- 2°. Definición de las ideas principales.
- 3°. Selección de la bibliografía de referencia.
- 4°. Elaboración de las preguntas guía.
- 5°. Elaboración de las actividades de aprendizaje.

Uno de los cambios que ha supuesto la introducción del EEES ha sido a nivel metodológico, **pasando de un modelo educativo basado en contenidos, a un modelo basado en competencias.** De un modelo basado en lo que los profesores deben enseñar a uno basado en lo que los alumnos deben ser capaces de hacer.

Ello ha traído consigo la resignificación de los conceptos **“resultados del aprendizaje”** y **“competencias”**, visualizándoselos como **descriptores de lo que se pretende llevar a cabo en una formación**. Lo cual no sólo es una enorme ayuda para la planificación docente, sino, además, un efectivo **medio de comunicación con el estudiante para que conozca con antelación cuáles son los saberes que de él se espera que ponga en acto al término de los estudios**.

En el EEES los descriptores de una determinada carrera deben ser coherentes con los “Descriptores de Dublín”, los cuales enuncian genéricamente las expectativas típicas respecto a los logros y habilidades relacionados con los tres ciclos (carreras de grado, máster y doctorado) establecidos por el Proceso de Bolonia.

Nuevo modelo educativo:

Pasar de un modelo más centrado en aquello que los profesores deben enseñar a otro basado en aquello que los estudiantes deben ser capaces de hacer al finalizar con éxito su proceso de aprendizaje, con transparencia, para ambos, de los descriptores de la formación: los resultados del aprendizaje y las competencias.

Asimismo, en el marco del EEES las competencias y los objetivos de aprendizaje juegan un rol fundamental, al actuar **como facilitadores en la elaboración de otros elementos del diseño curricular como las actividades formativas y de evaluación y el sistema de créditos**. Una adecuada formulación de los resultados del aprendizaje y de sus competencias asociadas es **crucial en el desarrollo del sistema ECTS**, “core” del sistema europeo de movilidad y cooperación en la educación superior, por cuanto permite **cuantificar el tiempo de trabajo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje**.

En este nuevo **modelo educativo basado en competencias**, la secuencia es:

- 1. Identificación y definición de los resultados de aprendizaje. Son los objetivos generales para la carrera (perfil del egresado).**
- 2. Identificación, definición de las competencias transversales y específicas de la carrera. Son competencias que se definen para la carrera, pero que se evalúan en los espacios curriculares a través de las subcompetencias.**
- 3. Definición de los objetivos de aprendizaje de cada espacio curricular (asignatura, módulo, etc.). Son objetivos específicos de cada espacio curricular.**

4. **Identificación, en una “matriz de tributación”, de cuáles son las competencias definidas para la carrera a las cuales contribuye a desarrollar cada espacio curricular.**
5. **Definición de las subcompetencias (descriptores de las competencias) para cada uno de los espacios curriculares.**
6. **Selección de contenidos y material bibliográfico.**
7. **Desarrollo de actividades de aprendizaje.**
8. **Evaluación de las actividades de aprendizaje: rúbricas.**
9. **Comparación (evaluación) de las competencias adquiridas con las competencias previstas.**

El modelo de educación superior basado en competencias que impulsa el EEES **considera los procesos de aprendizaje y enseñanza, incluidos varios elementos** (plan de estudios, objetivos de aprendizaje, asignaturas, contenidos, métodos de enseñanza y métodos de evaluación y factores de contexto), así como los **resultados esperados, en términos de competencias que los estudiantes alcanzan y ponen en acto al finalizar la carrera.**

Resaltado en amarillo, se cambió de orden

3.2 Resultados de aprendizaje, competencias y subcompetencias como descriptores de las carreras

En el Espacio Europeo de Educación Superior, los **descriptores de una determinada carrera** están constituidos por el conjunto integrado de:

- **Resultados de aprendizaje.**
- **Competencias y subcompetencias.**

Estos **descriptores caracterizan la carrera** de un modo concreto, permitiendo una comunicación transparente entre todos los actores sobre la base de una clara definición / descripción de cuáles son los aprendizajes esperados (saberes y competencias) y cómo serán evaluados.

Para una determinada carrera, pasar de un modelo basado en contenido a un modelo basado en competencias, lo cual es un objetivo central en el EEES, es, en la práctica, **acordar entre todos los actores los descriptores de dicha carrera**. En este proceso de acuerdo es necesario distinguir dos situaciones:

- a) Una **carrera nueva**;
- b) Una **carrera preexistente**.

Una carrera nueva permite tener mayor flexibilidad para la convocatoria y mejor predisposición para la innovación en el diseño curricular. Sin embargo, en todos los casos es necesario vencer la inevitable resistencia al cambio. Particularmente aquella de quienes vienen trabajando muy cómodos con diseños curriculares basados en contenidos y se sienten casi “dueños” de las asignaturas y sus contenidos.

Resulta un momento crítico en el cambio de paradigma, que quiénes lideran el proceso de cambio puedan desarrollar estrategias inteligentes de “alianzas” y reclutamiento de “cruzados” para poder vencer dichas resistencias al cambio y **lograr que el diseño curricular de la carrera se encauce en el camino de la educación centrada en el alumno y el modelo educativo basado en competencias**.

La definición consensuada de los **descriptores de la carrera** sigue siempre el mismo orden: **Primero los resultados de aprendizaje, luego las competencias y subcompetencias**.

3.2.1 Resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje constituyen el **primero de los consensos al que se debe arribar en el proceso de definir los descriptores de la carrera.**

La formulación y publicación de resultados del aprendizaje no sólo es un elemento clave de la estrategia de educación centrada en el alumno, sino, además, un pilar del **sistema de garantía de la calidad**. La Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA) así lo establece por cuanto el tener un título de grado, máster o doctorado, implica el **reconocimiento de que el estudiante ha alcanzado unos concretos resultados de aprendizaje preestablecidos.**

Los resultados de aprendizaje son enunciados sobre lo que se espera que el estudiante logre, y por ello se dice que **son objetivos generales**. Una **declaración escrita de lo que se espera que un estudiante que haya obtenido un título académico sea capaz de hacer al finalizar la carrera.** Los resultados de aprendizaje pretendidos son el punto de referencia para valorar la coherencia y la calidad de la planificación de la titulación en su conjunto, así como la calidad de las actividades educativas que se ofrece al estudiante en cada asignatura. En LA, lo que se espera que un estudiante sea capaz de hacer al finalizar una carrera de grado o posgrado -resultado del aprendizaje- se suele denominar **“perfil del egresado”**.

Hasta hace pocos años, se solicitaba que los resultados de aprendizaje fuesen expresados de modo preciso para que resultasen observables, evaluables y alcanzables, **pero vinculados con las asignaturas**. *Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación Universidad de Zaragoza; Colección “Documentos de referencia para la calidad docente”, Instituto de Ciencias de la Educación. Javier Paricio. 2010.*

Por consiguiente, era común observar que en las carreras se estableciesen varios objetivos de aprendizaje por asignatura, lo cual implicaba que una titulación podía presentar una tal cantidad de objetivos de aprendizaje que **resultaban imposibles de ser evaluados en la práctica**. Hoy la recomendación y la tendencia impulsada en el seno de la EEES es **definir pocos objetivos de aprendizaje**. Los esenciales para la titulación.

Para asumir que toda una carrera pueda ser definida a través de unos pocos resultados de aprendizaje (objetivos generales) es lógico suponer que será necesario incorporar una **importante cantidad de saberes de diverso tipo para poder alcanzar dichos resultados.**

Estos diversos saberes, en forma de **conocimientos, habilidades y actitudes**, se expresan en forma de **competencias y subcompetencias**. Es decir, las competencias son el camino para alcanzar los resultados de aprendizaje.

Sugerencias para poder formular pocos, pero esenciales resultados de aprendizaje

- Los diseños curriculares presentan los contenidos y actividades académicas dentro de las asignaturas, y estas se suelen incluir en espacios mayores con diversa denominaciones, bloques, ejes, módulos, que, en general, siguen una lógica trina:

- **Componente fundamental**, mayormente teórico;
- **Componente aplicado**, mayormente práctico;
- **Trabajo final integrador**.

Los resultados de aprendizaje no deben formularse para cada una de las asignaturas, sino para el título (la titulación). Para ello, es práctico (como sugerencia, no como prescripción) que los resultados de aprendizaje se formulen en relación con los bloques (ejes o módulos) en los que se incluyen las asignaturas. Esto es, un resultado de aprendizaje para el **bloque fundamental**, otro para el **bloque aplicado** y un tercero para el **trabajo final integrador**. Por cierto, es totalmente coherente que al interior de la definición de cada uno de estos tres resultados de aprendizaje **se mencionen elementos clave de las asignaturas contenidas en los bloques**;

- Los objetivos de aprendizaje deben reflejar lo que el estudiante debiera ser capaz de hacer al finalizar la carrera, **no las actividades que realiza a lo largo de las asignaturas, ni lo que el profesor enseña**;
- Los objetivos de aprendizaje deben ser definidos con la mayor precisión posible, utilizando verbos que expresen acciones concretas y evaluables, que establezcan expectativas claras sobre lo que se va a aprender y sobre lo que se va a exigir que se sepa hacer. Es por lo que deben evitarse expresiones vagas o generales del tipo “comprender” o “conocer”.

Por ejemplo:

Al finalizar la carrera de posgrado de especialización en administración hospitalaria, el alumno será capaz de:

- 1) *Identificar y aplicar, para las prácticas profesionales que se desarrollan en las instituciones que proveen servicios de cuidado de la salud, indicadores de resultados en términos cuantitativos -output-, cualitativos -outcome- e impacto, vincularlos al efectivo ejercicio del derecho a la salud y establecer relaciones causales sea con los procesos subyacentes como con los recursos puestos en juego.*

- 2) *Aplicar las siguientes herramientas de gestión de forma contextualizada según se trate de un máximo nivel de conducción, uno intermedio, o bien de una conducción operativa: dirección del recurso humano hacia el cumplimiento de la misión de la organización, planificación estratégica y operativa, documentación y optimización de procesos; desarrollo de tableros de control, elaboración de costos y presupuestos; gestión de la calidad en entornos complejos.*
- 3) *Elaborar proyectos de mejora de la calidad de una institución de salud, definiendo y desarrollando los siguientes componentes: fundamentación, marco de referencia, problema a resolver y sus causas u oportunidad de desarrollo, objetivos (general y específicos), plan y cronograma de actividades, evaluación.*

El supuesto subyacente en la definición de resultados de aprendizaje es que todos los actores involucrados participaron del proceso. Mínimamente debieron haber participado todos los docentes de la especialización en administración hospitalaria, junto a los directivos de la carrera y expertos de la secretaría académica. Idealmente, también exalumnos, alumnos, pacientes y directivos de diversos hospitales.

3.2.2 Competencias

Las competencias configuran el **segundo de los consensos a los que se debe arribar en el proceso de construcción de los descriptores de la carrera.**

El Marco Europeo de Titulaciones (EQF) define las **competencias como la capacidad de usar el conocimiento y las habilidades, así como las capacidades personales, sociales y / o metodológicas, tanto en situaciones de trabajo y estudio como en el desarrollo profesional y personal.** Así como promueve que se establezcan pocos objetivos de aprendizaje, también **se sugiere que se definan pocas competencias, pero concluyentes.**

Planes y programa de estudio; resultados de aprendizaje y competencias:

El propósito de todos los planes de estudio -carrera- es que **los estudiantes logren ciertos resultados de aprendizaje por medio de la adquisición de ciertas competencias.** Los resultados de aprendizaje y las competencias se **identifican, definen y presentan en el plan de estudios, para toda la carrera.** Luego, **en cada uno de los programas de los espacios curriculares (asignaturas, módulos, unidades) que corresponda según el consenso alcanzado en el equipo docente de la carrera, se describen y desarrollan las competencias**

y sus respectivas subcompetencias, así como el mecanismo de su evaluación a través de las **actividades de aprendizaje**.

Cada espacio curricular, en total coherencia con los resultados de aprendizaje y competencias de la carrera, puede establecer tanto sus **propósitos de enseñanza** -del docente-, esto es, los “propósitos”, así como los **objetivos de aprendizaje** -del alumno, es decir, los “objetivos”.

El visualizar este conducir de las competencias hacia los resultados (objetivos) de aprendizaje, permite superar el tradicional currículo basado en asignaturas compartimentadas. Es decir, **las asignaturas y los contenidos no desaparecen, sino que se resignifican y se piensan en términos de cómo deben articularse e integrarse para contribuir de la mejor manera posible para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias promovidas por la carrera.**

Este cambio de paradigma implica la necesidad de que las IES utilicen una importante cantidad de energía en el cambio cultural que representa que los **“dueños” tradicionales de las asignaturas y sus contenidos** resignen poder y contribuyan para que la universidad, la facultad y/o el departamento se encuadren decididamente, en los hechos y no sólo en la retórica, dentro de **los dos nuevos paradigmas hermanos alumbrados en el proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior: el aprendizaje centrado en el alumno y el modelo educativo basado en competencias.**

Las características generales de la formación basada en competencias son:

- a) Constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico;
- b) Integra la teoría y la práctica en las diversas actividades;
- c) Promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales y de convivencia, buscando la movilidad y la flexibilidad;
- d) Fomenta la construcción del aprendizaje autónomo;
- e) Orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida;
- f) Busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico sostenible;
- g) **Fundamenta la organización curricular en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas .**

En 2017, la UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization) definió el enfoque de la formación basada en competencias como **“la adquisición de conocimiento a través de la acción”**. Luego, las competencias son **conocimiento puesto en acción**. Con fines didácticos, en el concepto de competencia se integran tres **diferentes saberes**:

- **Saber conocer y pensar** (observar, analizar, comprender, interpretar y explicar); **componente cognitivo** de las competencias.
- **Saber hacer y actuar** en diferentes escenarios (desempeño basado en procedimientos y estrategias); **componente procedimental** de las competencias.
- **Saber estar** (participación y trabajo colaborativo) **y saber ser** (autonomía, responsabilidad, motivación, iniciativa, liderazgo y creatividad); **componente actitudinal** de las competencias.

Una definición de competencias muy clara la brinda Carolina Fernández-Salineró, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid (2006):

Competencia es el conjunto integrado de conocimientos, habilidades y compromiso -actitudes y valores- que permiten a una persona (u organización) actuar eficazmente en un determinado trabajo o enfrentar con éxito la incertidumbre presente en diversas situaciones y contextos.

Este enfoque indica que las competencias siempre se caracterizan por:

- Trabajar en forma conjunta conocimientos, habilidades y actitudes –es decir los tres saberes– que resulten pertinentes para **resolver un problema desestimando los recursos que se hallen fuera del contexto planteado**;
- Expresan un saber combinatorio que **el alumno construye a través de las diferentes actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos**;
- Requieren de **formación permanente en tanto el contexto resulta cambiante**;
- Se manifiestan en la acción y **son indisociables de la práctica**;
- **Implican reflexión**. No contemplan la repetición mecánica de pautas de actuación sin analizar el propósito y las consecuencias de dicho accionar.

Es importante diferenciar esta concepción descrita de las competencias de otros enfoques meramente técnicos donde las competencias son pensadas como la ejecución de tareas según estándares prescriptos ligada a la calificación profesional para el desempeño de tareas en puestos laborales concretos. Es decir,

como un conjunto fragmentado de conocimientos y destrezas para participar de una determinada función productiva.

Categorización de las competencias

Algunas competencias son **específicas de un campo de estudio**, mientras que otras son **genéricas, por lo tanto, comunes a todos los campos de estudio**. El desarrollo (adquisición) de competencias debe llevarse a cabo de manera integrada y cíclica, a lo largo de todo el programa educativo. Dentro del modelo de educación superior basado en competencias, éstas se clasifican **por el momento en que se desarrollan o por sus características**:

A) Competencias, según el momento en que se desarrollan:

- 1) **Competencias previstas (esperadas)** al comienzo del desarrollo del programa educativo: competencias que se espera que los estudiantes adquieran a lo largo de un plan / programa de estudio.
- 2) **Competencias reales alcanzadas, o competencias evaluadas** desde dos perspectivas:
 - a) **Evaluación docente** de las competencias alcanzadas por los alumnos;
 - b) **Autoevaluación de los estudiantes** de las competencias alcanzadas.

Un programa de estudio alcanza completamente su objetivo cuando **los tres tipos de competencias están al mismo nivel: las percibidas por el estudiante, las evaluadas por los docentes y las competencias esperadas en el plan de estudios**. En este sentido, la definición previa detallada de los mecanismos para la evaluación de competencias, así como su comunicación integral y transparente, son de crucial importancia

B) Competencias según sus características: competencia básicas o clave, competencias genéricas o transversales y competencias específicas.

- 1) **Competencias básicas (clave)**: conocimientos y habilidades esenciales que las personas necesitan para ser miembros activos de la sociedad y de una fuerza laboral flexible (adaptable) y competitiva. Se espera que los alumnos con un grado universitario tengan **niveles generales** de:
 - Gramática;
 - Aritmética;
 - Comunicación;
 - Colaboración y trabajo en grupo;
 - Informática y tecnología de la información;
 - Saber aprender.

- 2) **Competencias genéricas (transversales; transferibles):** habilidades que pueden aplicarse en diferentes contextos académicos y laborales y que se consideran valiosas en la sociedad del conocimiento. Por ejemplo:
- Pensamiento crítico; análisis crítico y síntesis;
 - Pensamiento reflexivo;
 - Manejo de emociones;
 - Conocimientos generales básicos en el campo de estudio;
 - Aplicación del conocimiento en la práctica;
 - Habilidades de gestión de la información;
 - Habilidades interpersonales;
 - Capacidad para trabajar de forma autónoma;
 - Trabajo en equipo;
 - Tomar decisiones y asumir la responsabilidad de los resultados;
 - Comunicación efectiva: tanto oralmente como por escrito;
 - Habilidades informáticas elementales;
 - Habilidades de investigación:
 - Gestión de la información sobre alfabetización;
 - Escritura científica.
 - Resolución de problemas:
 - Análisis de problemas y sus causas;
 - Planificación, organización, seguimiento y evaluación de actividades.
 - Diseño y evaluación de proyectos;
 - Manejo de procesos no rutinarios;
 - Trabajando en el aseguramiento de la calidad.

Es importante tener en cuenta que **cada una de las competencias básicas y genéricas enumeradas anteriormente se puede considerar como una subcompetencia, por lo que varias de ellas pueden incorporarse en una competencia única que las contenga.** De hecho, este suele ser el caso.

Las competencias básicas y genéricas esperadas en una determinada carrera de posgrado no se evalúan aisladamente. Se evalúan mientras se evalúan las competencias específicas.

- 3) **Competencias específicas (Competencias específicas de la materia / Competencias relacionadas con la materia):** se expresan a través del conocimiento relacionado con los contenidos disciplinarios y las habilidades específicas de las prácticas profesionales incluidas en la capacitación.

3.3 Implicancias de la aplicación del modelo de aprendizaje basado en competencias

En un modelo de aprendizaje basado en competencias, **los objetivos (resultados) de aprendizaje definen qué competencias deben adquirir los estudiantes.** El proceso para lograr las competencias esperadas generalmente **comienza con el acuerdo sobre un plan de estudios.** En el aprendizaje basado en competencias, **el plan de estudios debe definir todos los resultados de aprendizaje ideales que conduzcan a una definición muy precisa de las competencias esperadas.** De hecho, **las competencias se derivan de los objetivos de aprendizaje y, en algunos casos, se pueden formular de la misma manera.**

Una vez establecidos los objetivos de aprendizaje y competencias que el alumno debe desarrollar al finalizar la carrera, en el plan de estudios **se establecen las asignaturas que mejor contribuyan a alcanzar las competencias deseadas.** Desde este momento inicial todos y cada uno de los programas de las asignaturas que lo componen debe articularse e integrarse en torno a las competencias esperadas. **Las competencias esperadas definen cuáles serán las asignaturas del plan de estudios.**

Luego, el diseño de cada programa de estudios, contenidos, métodos de enseñanza, actividades y evaluación deberá ser adecuado para fomentar un proceso de aprendizaje basado en competencias. Por ejemplo, para un posible resultado de aprendizaje definido como “.....habilidades de investigación”, el programa de la asignatura puede definir una competencia de escritura científica y establecer no solo un contenido de escritura científica sino también un seminario con ejercicios prácticos y suficiente tiempo para la retroalimentación del docente.

Una cuestión importante para el desarrollo de una carrera en el marco del modelo de aprendizaje basado en competencias es el **conocimiento y la defensa del procedimiento por parte de los responsables de la toma de decisiones.** Este objetivo implica que los tomadores de decisiones, como el rectorado, los miembros del consejo académico, la secretaría académica y la comisión de nuevos desarrollos curriculares, conozcan las razones que motivan la aplicación del modelo basado en competencias a un plan de estudios específico de institución.

Otro tema importante para el desarrollo de una carrera en el marco de un modelo de educación superior basado en competencias es la **nominación de un equipo de proyecto**, así como su capacitación en los aspectos sustantivos del nuevo proceso. Esto implica la **selección de personas y el desarrollo de talleres específicos en el modelo de competencia**. Finalmente, **la asignación adecuada de recursos de las IES para todo el proceso se vuelve muy importante**.

Finalmente, el desarrollo concreto del proceso de aprendizaje da como resultado **las competencias reales de los estudiantes**. Las competencias reales son aquellas que **los estudiantes realmente adquirieron**. Por cierto, también existe condicionantes específicos a partir de **la realidad particular en la que se desarrolla el modelo de aprendizaje basado en competencias**. La falta de personal docente, por ejemplo, puede conducir a una interacción con grupos de estudiantes muy numerosos. Esto, a su vez, influye en el desarrollo de las prácticas. Esta cadena de circunstancias negativas para el buen desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje **conduce, finalmente, a deficiencias en las competencias reales del alumno**.

3.4 Aspectos de calidad en la definición de las competencias

En un sentido muy amplio, las competencias pueden definirse como “cualidades adquiridas por una persona, que le son necesarias para tratar con éxito situaciones y tareas específicas, en un contexto determinado”. En un sentido muy específico las competencias pueden formularse como una definición muy concreta de un determinado resultado de aprendizaje. Por lo tanto, en la definición de competencias, **los grados de abstracción varían de muy amplios a muy específicos.**

No hay consenso sobre cuál es el nivel apropiado de abstracción. Sin embargo, dado que la definición de una competencia requiere de forma inmediata su explicitación a través de la identificación de algunas subcompetencias con sus respectivos estándares (véase más adelante), en la práctica, **los programas educativos de calidad tienen menor cantidad de objetivos de aprendizaje, pero más específicos, así como sus correspondientes competencias.**

Indiscutiblemente, las competencias **no deben formularse con un grado muy alto de abstracción** porque sería muy difícil acordar un cierto mecanismo de evaluación. Sin embargo, las competencias **tampoco deberían formularse con un grado muy bajo de abstracción**, ya que esto podría conducir a una gran cantidad de resultados para evaluar, lo que puede abrumar a los docentes y estudiantes y, finalmente, rendir imposible la evaluación.

Por lo tanto, el primer criterio de calidad para definir competencias es que **las competencias deben formularse en un grado medio de abstracción. La menor cantidad de competencias posible, con la mayor especificidad posible.**

Otro criterio de calidad en la definición de una competencia es la especificación de los componentes (subcompetencias) que conforman dicha competencia. Es en las **subcompetencias donde se ponen en juego los tres componentes de las competencias: conocimiento, habilidades y actitudes.** Las subcompetencias y los componentes de las competencias pueden variar de una competencia a otra. Sin embargo, **casi todas las definiciones de competencias implican los tres componentes: conocimiento, habilidad y actitud.** Por lo tanto, un modelo de competencia para la educación superior que sea lo más simple posible debería **contener al menos la distinción entre conocimiento, habilidades y actitud.** Lo cual también tiene una implicancia práctica para la evaluación.

En resumen, cuando las IES intentan continuar en el campo del aprendizaje basado en competencias, es importante considerar dos criterios de calidad para definir estas competencias:

- 1) Definir la menor cantidad de competencias posible, específica para el campo de estudio en un nivel abstracto medio;**
- 2) Identificar subcompetencias y diferenciar entre ellas los componentes de conocimiento, habilidad y actitud (motivación, responsabilidad y autonomía).**

3.5 Cómo identificar, definir, desarrollar y evaluar competencias

El proceso de identificación, definición, desarrollo y evaluación de competencias debe llevarse a cabo sistemáticamente en **cuatro etapas**:

- 1) **Identificación, definición y caracterización de las competencias previstas (esperadas)**;
- 2) **Desarrollo de actividades de aprendizaje** para alcanzar las competencias esperadas;
- 3) **Evaluación de las actividades de aprendizaje: rúbricas**;
- 4) **Evaluación comparativa** de las competencias adquiridas con las competencias previstas.

Para cada una de estas cuatro etapas existen **una o dos herramientas** que facilitan y sintetizan el desarrollo de cada una de dichas etapas:

- 1) **Tabla de competencias y asignaturas**;
- 2) **Tabla de subcompetencias o criterios**;
- 3) **Tabla de actividades**;
- 4) **Tabla para evaluar cada competencia: “rúbrica”**;
- 5) **Cuestionario y tabla para comparar las competencias reales adquiridas con las competencias previstas**.

Etapa 1: Identificación, definición y caracterización de las competencias esperadas

Esta primera etapa es la **clave para el desarrollo de un plan de estudios basado en competencias, de calidad**. Esta etapa tiene **tres momentos críticos** y un **supuesto común** a ambos momentos: la amplia **participación de los actores involucrados**. Todos los docentes de cada una de las asignaturas de la carrera deben participar en la definición de los “resultados de aprendizaje” y las “competencias”. Es el único modo de que dichos resultados del aprendizaje, junto con las competencias y subcompetencias -ver luego-, sean visualizados por todos los actores como un **conjunto integrado de descriptores de lo que se pretende llevar a cabo en la formación en cuestión**.

Más allá de que este ámbito de trabajo conjunto entre los docentes es de una enorme ayuda para la planificación articulada de las actividades académicas de la carrera, así como un **efectivo medio de comunicación con los estudiantes**. Ambas, planificación y comunicación, son herramientas de calidad educativa, por cuanto permiten que todos los actores conozcan, de forma anticipada, cuáles son los saberes que deben poner en acto los alumnos al finalizar sus estudios.

Es deseable que participen también exalumnos en la definición de las competencias, y, en casos de madurez institucional, también los alumnos.

Los tres momentos de esta primera etapa son:

- a) **Definición de las competencias e identificación de cuáles asignaturas se deben involucrar en su adquisición y evaluación;**
- b) **Identificación de subcompetencias o criterios, para cada competencia;**
- c) **Comunicación de las competencias y subcompetencias acordadas,**

a) Definición de las competencias e identificación de cuáles asignaturas se deben involucrar en su adquisición y evaluación

- Definición de las competencias

Las competencias se definen agrupándolas en tres categorías:

- 1) **Básicas;**
- 2) **Genéricas o transversales;**
- 3) **Específicas.**

Puede incluirse una cuarta categoría, las **competencias generales de una titulación**. No confundir con las genéricas (transversales).

Ejemplo: Máster en Psicopedagogía

Definición de las competencias

El máster en Psicopedagogía presenta el siguiente perfil de competencias:

1) Competencias básicas -que los alumnos sean capaces de-:

- *CB1. Poseer conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación;*
- *CB2. Aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos, dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio;*
- *CB3. Integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios;*
- *CB4. Comunicar sus conclusiones, los conocimientos y las razones últimas que los sustentan a públicos especializados y no especializados, de un modo claro y sin ambigüedades;*
- *CB5. Poseer las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser, en gran medida, autodirigido o autónomo.*

2) **Competencias transversales** -que los alumnos sean capaces de-:

- *CT1. Elaborar, escribir y defender informes de carácter científico y técnico;*
- *CT2. Trabajar en equipo en clase, en la preparación de “papers” o participando en grupos de investigación de la Universidad;*
- *CT3. Demostrar capacidad de autoaprendizaje;*
- *CT4. Adquirir compromiso ético;*
- *CT5. Comunicar resultados de forma oral y escrita (mediante exposiciones y papers presentados en clase, en seminarios, en congresos);*
- *CT6. Demostrar motivación por la investigación científica (mediante la participación en asociaciones científicas, la asistencia y aportaciones a congresos y seminarios, la consulta frecuente de revistas científicas...).*

Es importante recordar que las **competencias básicas y transversales** esperadas en una determinada carrera de posgrado:

- **Se evalúan en todas las asignaturas de la carrera;**
- **No se evalúan aisladamente; se evalúan mientras se evalúan las competencias específicas.**

3) **Competencias generales (de la titulación)** -que los alumnos sean capaces de-:

- *CG1. Conocer los modelos de orientación e intervención psicopedagógica y su funcionamiento diferencial en los diversos contextos políticos, sociales y etapas del sistema educativo;*
- *CG2. Diagnosticar y atender las diferentes necesidades educativas de las personas (en el ámbito escolar, personal, familiar o profesional) y de las organizaciones, a partir de las metodologías, técnicas e instrumentos apropiados en cada caso;*
- *CG3. Asesorar y orientar estudiantes y familias en materia educativa, y a los profesionales de la educación en el diseño, implementación y evaluación de programas y de experiencias de innovación y mejora;*
- *CG4. Planificar, gestionar, organizar y coordinar servicios psicopedagógicos favoreciendo el trabajo en red entre los diferentes agentes e instituciones socioeducativas con criterios de funcionalidad, eficacia y eficiencia;*
- *CG5. Comprender e identificar los problemas teóricos y metodológicos a los que se enfrenta la investigación psicopedagógica y proponer nuevas prácticas psicopedagógicas basadas en la evidencia.*

4) **Competencias específicas** -que los alumnos sean capaces de-:

- *CE1. Diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas de personas, grupos y organizaciones, a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, tomando en consideración las singularidades de contextos especializados inclusivos;*
- *CE2. Proponer pautas de coordinación innovadoras entre los profesionales, tanto del propio centro como externos a él, que inciden en el alumnado.*
- *CE3. Aplicar la normativa que regula los diferentes ámbitos de intervención, gestionando de forma creativa los servicios psicopedagógicos;*
- *CE4. Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de personas, organizaciones y colectivos específicos dentro del ámbito psicopedagógico (escolares, sociales, laborales);*
- *CE5. Aplicar las técnicas más avanzadas de diseño y validación de instrumentos de recogida de información y evaluación psicopedagógica;*
- *CE6. Aplicar e interpretar instrumentos de diagnóstico y evaluación psicopedagógica en situaciones complejas que requieran un diagnóstico diferencial o la participación de diferentes tipos de expertos o profesionales;*
- *CE7. Analizar y utilizar los recursos que proporcionan los avances tecnológicos para el trabajo psicopedagógico;*
- *CE8. Disponer de la capacidad de toma de decisiones para determinar las medidas más adecuadas en el ámbito correspondiente del trabajo psicopedagógico;*
- *CE9. Comprender y utilizar el lenguaje en el que se expresan las ciencias en las que se apoya la psicopedagogía;*
- *CE10. Manejar fuentes documentales de investigación psicopedagógica como medio de obtención de evidencias para la práctica profesional;*
- *CE 11. Diseñar planes de investigación básica y aplicada a los diferentes ámbitos, analizando sus resultados para la mejora de la práctica psicopedagógica.*

Para la definición de las competencias y cuáles son las asignaturas que deben trabajarlas, **el supuesto subyacente es que todos los actores involucrados participan del proceso.** Mínimamente deben participar todos los docentes del máster en Psicopedagogía junto a los directivos de la carrera y expertos de la secretaría académica. Idealmente, también exalumnos, alumnos y directivos de instituciones educativas.

- Identificación de la asignaturas en las cuales deben ser evaluadas las competencias

Ante todo, deben identificarse las asignaturas agrupándolas según sean **fundamentales, aplicadas o trabajo final**.

Ejemplo. Continuando con el ejemplo del **Máster en Psicopedagogía**, las asignaturas son:

A) Asignaturas fundamentales:

- 1) Diagnóstico psicopedagógico en contextos formales y no formales.
- 2) Modelos actuales en orientación educativa.
- 3) Innovaciones didácticas para la atención a la diversidad.

B) signaturas aplicadas:

- 4) Psicopatología a lo largo del ciclo vital.
- 5) Atención psicopedagógica para las necesidades específicas de apoyo educativo.
- 6) Neuroeducación y aprendizaje.
- 7) Convivencia y prevención de conflictos en contextos educativos inclusivos.
- 8) Programas psicopedagógicos en contextos no formales.
- 9) Aprendizaje a lo largo de la vida y desarrollo profesional.
- 10) Diseño y análisis de datos en la investigación psicopedagógica.
- 11) Tecnologías de apoyo a la investigación e innovación psicopedagógica.
- 12) Practicum

C) Trabajo final:

- 13) Trabajo final de Máster

Para identificar cuales competencias debe evaluar cada asignatura de la carrera, se utiliza la herramienta denominada “**Tabla de competencias y asignaturas**”. En esta tabla queda muy claro **cuáles asignaturas, y, por ende, cuáles docentes, deben involucrarse con cada competencia**. Esto significa que los docentes que dictan las asignaturas en cuestión deben desarrollar no sólo las actividades de esta primera etapa de identificación, definición y caracterización de las competencias esperadas, sino, además, de las **tres etapas siguientes**.

Siguiendo con el ejemplo del **Máster en Psicopedagogía**, a continuación se presenta la correspondiente “**Tabla de competencias y asignaturas**”.

Carrera: Máster en Psicopedagogía. Tabla de competencias y asignaturas

ASIGNATURAS	COMPETENCIAS																										
	Básicas					Generales					Transversales						Específicas										
	CB1	CB2	CB3	CB4	CB5	CG1	CG2	CG3	CG4	CG5	CT1	CT2	CT3	CT4	CT5	CT6	CE1	CE2	CE3	CE4	CE5	CE6	CE7	CE8	CE9	CE10	CE11
Diagnóstico psicopedagógico en contextos formales y no formales.	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Modelos actuales en orientación educativa.	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	
Innovaciones didácticas para la atención a la diversidad.	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X
Psicopatología a lo largo del ciclo vital.	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
Atención psicopedagógica para las necesidades específicas de apoyo educativo.	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Neuroeducación y aprendizaje.	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Convivencia y prevención de conflictos en contextos educativos inclusivos.	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	
Programas psicopedagógicos en contextos no formales.	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	

Carrera: Máster en Psicopedagogía. Tabla de competencias y asignaturas

ASIGNATURAS	COMPETENCIAS																										
	Básicas					Generales					Transversales						Específicas										
	CB1	CB2	CB3	CB4	CB5	CG1	CG2	CG3	CG4	CG5	CT1	CT2	CT3	CT4	CT5	CT6	CE1	CE2	CE3	CE4	CE5	CE6	CE7	CE8	CE9	CE10	CE11
Aprendizaje a lo largo de la vida y desarrollo profesional.	X	X	X	X	X			X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	
Diseño y análisis de datos en la investigación psicopedagógica.	X	X	X	X	X			X			X	X	X	X	X	X					X	X	X	X	X	X	X
Tecnologías de apoyo a la investigación e innovación psicopedagógica.	X	X	X	X	X			X			X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	
Practicum.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
Trabajo final de Máster.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Bloque (módulo, eje, etc.) Fundamental

Bloque (módulo, eje, etc.) Aplicado

Bloque (módulo, eje, etc.) Trabajo final de integración

b) Identificación de subcompetencias o criterios, para cada competencia;

En cada competencia, ambos componentes, el conocimiento y la habilidad, están representados en las diversas **subcompetencias o criterios**.

Por ejemplo:

Competencia: *capacidad para gestionar información bibliográfica*

Subcompetencias o criterios:

El graduado debe poder:

- *Acceder a archivos, bibliotecas, la web y otras fuentes escritas, orales y electrónicas de datos e información;*
- *Emplear eficazmente tecnologías apropiadas en la búsqueda de dicha información;*
- *Aplicar principios y métodos de investigación para recopilar y analizar la información;*
- *Gestionar, analizar, evaluar y utilizar la información de manera eficiente y efectiva en una variedad de contextos;*
- *Respetar las normas y protocolos económicos, legales, sociales, éticos y culturales en la recopilación y uso de la información.*

Otro ejemplo:

Competencia: *capacidad para realizar análisis críticos y síntesis.*

Subcompetencias o criterios:

- *Elaborar ideas sobre un concepto a partir de la lectura, la investigación, el debate y la lluvia de ideas en un trabajo altamente específico, centrado en el tema, orientado académica y profesionalmente;*
- *Aprender a describir objetivamente, categorizar y relacionar categorías;*
- *Hacer interpretaciones autónomas independientes, evaluaciones, distinciones y diferenciaciones, y compartir ideas del aprendizaje a través de debates, tesis;*
- *Tomar conciencia de los propios supuestos y desafiar otros supuestos dados por “sentados”;*
- *Descubrir relaciones entre conceptos contemporáneos;*
- *Cuantificar la información;*
- *Aplicar teorías relevantes al material fuente de información;*
- *Incorporar nuevas conclusiones al conocimiento existente;*
- *Colocar eventos y / o problemas específicos en contextos más amplios;*
- *Dar ejemplos y / o contraejemplos.*

Para presentar de un modo claro y sintético las subcompetencias o criterios de cada competencia, se utiliza la herramienta “**Tabla de subcompetencias o criterios**”. Es la misma tabla que luego se utilizará en la etapa 3, para evaluar las competencias reales adquiridas durante el proceso de aprendizaje.

En la tabla de subcompetencias o criterios, se definen **diferentes niveles cualitativos (filas) y cuantitativos (columnas) de la competencia en cuestión**. Esto es, en la tabla, cada **subcompetencia o criterio definido se coloca en las filas**, mientras que en las **columnas se indica el nivel (valor) de evaluación que se puede alcanzar en cada subcompetencia**. En las celdas de encuentro entre criterios (filas) y valores (columnas) se muestra la **definición del estándar necesario** para que el criterio definido en la fila pueda alcanzar el valor preestablecido en la columna.

También para la definición de las **subcompetencias o criterios de una determinada competencia, el supuesto subyacente es que participaron todos los actores involucrados**. Mínimamente debieron haber participado todos los docentes de la carrera en cuestión, junto a los directivos de dicha carrera y expertos de la secretaría académica. Idealmente, también exalumnos, alumnos, psicopedagogos y directivos de empresas que emplean a los egresados de la carrera en cuestión.

Más abajo se presenta un ejemplo de “Tabla de subcompetencias o criterios”

Tabla de subcompetencias o criterios

Competencia: capacidad para realizar análisis crítico y síntesis

Subcompetencia o criterio	Muy bueno	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Elaborar ideas sobre un concepto a partir de la lectura, la investigación, el debate y la lluvia de ideas en un trabajo altamente específico, centrado en el tema, orientado académica y profesionalmente.	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>
Aprender a describir objetivamente, categorizar y relacionar categorías.	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>
Hacer interpretaciones autónomas independientes, evaluaciones, distinciones y diferenciaciones, y compartir ideas del aprendizaje a través de debates, tesis.	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>
Tomar conciencia de los propios supuestos y desafiar otros supuestos dados por “sentados”.	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>
Descubrir relaciones entre conceptos contemporáneos.	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>
Cuantificar la información.	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>
Aplicar teorías relevantes al material fuente de información.	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>
Incorporar nuevas conclusiones al conocimiento existente.	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>
Colocar eventos y / o problemas específicos en contextos más amplios.	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>
Dar ejemplos y / o contraejemplos.	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>	<i>Estándar Predefinido</i>

e) Comunicación de las competencias y subcompetencias

Tan importante como la participación de todos los actores en la definición de las subcompetencias o criterios de cada una de las competencias de una determinada carrera, es la **amplia comunicación de dichas competencias y subcompetencias**.

El conjunto de tablas de subcompetencias de cada una de las competencias esperadas de la carrera deben formar parte del anexo del plan de estudios. Por ejemplo, el Máster de Psicopedagogía debiera presentar como anexo las 27 tablas de subcompetencias, una por cada competencia. Esto es:

- 1 tabla de subcompetencias para cada una de las **5 competencias básicas**;
- 1 tabla de subcompetencias para cada una de las **5 competencias generales**;
- 1 tabla de subcompetencias para cada una de las **6 competencias transversales**;
- 1 tabla de subcompetencias para cada una de las **11 competencias específicas**.

El conjunto de resultados de aprendizaje y el total de las tablas de subcompetencias (una por cada competencia) son los **descriptores de la carrera, así como el objeto del “contrato tácito” entre cada uno de los alumnos de la carrera y su equipo docente**.

Se supone que, el titular de cada uno de los espacios curriculares debe desarrollar las **actividades de aprendizaje** que aseguren que los alumnos alcancen las subcompetencias presentes en cada una de las competencias que corresponden a su asignatura, de acuerdo con la tabla de competencias y asignaturas. Por consiguiente, queda bien claro que el proceso de desarrollo de un plan de estudios por competencias es un enorme **ejercicio de sinceramiento**. Obliga al equipo docente a identificar y definir **pocas y precisas competencias orientadas a los pocos y precisos resultados de aprendizaje, que puedan ser realmente evaluadas**.

El modelo de educación superior basado en competencias que impulsa el EEES es un camino para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean más realistas y efectivos. Un camino, un largo proceso que requiere mucho tiempo y dedicación de horas de todo el equipo docente, con el necesario liderazgo de los directores de las carreras, así como del apoyo de las secretarías académicas y el rectorado.

Etapa 2. Desarrollo de las actividades de aprendizaje para alcanzar las competencias esperadas.

El diseño de las actividades de aprendizaje orientadas hacia la adquisición de las competencias esperadas es una **etapa de mucha creatividad bajo la responsabilidad del titular cada asignatura**. La clave es preguntarse siempre si las actividades de aprendizaje que estamos proponiendo logran “alinear” y articular los **contenidos** de la asignatura, las **competencias** esperadas y el **interés de los estudiantes**.

Un elemento crítico en el diseño de las actividades de aprendizaje, que nunca debe ser descuidado es el cálculo, lo más preciso posible, del **tiempo que deberá dedicar el alumno para desarrollar cada una de dichas actividades**.

La siguiente es una lista no exhaustiva de actividades que pueden desarrollarse en cada asignatura de la carrera:

- Análisis de textos y/o datos;
- Análisis de casos;
- Críticas literarias. Crítica a los trabajos de investigación que difieren notablemente;
- Demostración de una habilidad práctica / conjunto de habilidades.
- Desafíos -Aprendizaje basado en desafíos-;
- Desarrollo y evaluación de proyectos;
- Ensayos;
- Juego de roles;
- Informes: de trabajo de campo; diarios de prácticas laborales; etc.;
- Lectura de material bibliográfico, artículos periodísticos, investigaciones;
- Observación crítica de películas, videos, etc.
- Participación en foros de discusión;
- Portafolios profesionales;
- Presentaciones orales;
- Pruebas para evaluar conocimientos o habilidades;
- Resolución de problemas;
- Trabajo con simulador.

La “**tabla de actividades de aprendizaje**” por asignatura es un instrumento muy útil para transparentar y sintetizar como se alinean los **contenidos** de la asignatura y las **competencias** esperadas con las **actividades y el tiempo real que los alumnos pueden dedicarle** a cada una de ellas.

Tabla de actividades de aprendizaje. Unidad 2. Salud y servicios de salud

Semanas	Competencias / Subcomp.	Materiales educativos	Contenidos	Actividades	Tiempo
Tercera semana	<p>Capacidad para reconocer el ejercicio del derecho a la salud.</p> <p>Identificar las barreras de acceso a los servicios que benefician el estado de salud de las personas.</p> <p>Identificar los factores determinantes del proceso salud enfermedad.</p>	<p>Unidad 2. Clase 1: La salud como bien tutelar, derecho humano, construcción histórico-cultural, un proyecto social y política de Estado</p> <p>Video N°1, 16:05 minutos PPT Salud: Slides 1 a 37 Bibliografía obligatoria: Salud y Servicios de Salud: Pág. 1 a 14</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La salud como bien meritorio, derecho humano, construcción histórico cultural, un proyecto social y una política de Estado. Salud y enfermedad. • Campo de la salud y determinantes sociales de la salud. • Salud pública. • Las actuales once funciones esenciales de la salud pública. La salud como indicador del bienestar de los individuos y de una población. 	<p>Lectura Núcleos de Conocimiento (PPT) y teoría obligatoria</p> <p>Participación en foro virtual</p> <p>Responder las consignas del caso Mortalidad Materna</p>	6 hs.
Tercera semana	<p>Capacidad para reconocer el ejercicio del derecho a la salud.</p> <p>Aplicar métodos para conocer la necesidad de salud de cada persona.</p> <p>Conocer los diversos tipos de demanda de servicios de salud.</p> <p>Relacionar la necesidad de salud con los diversos tipos de demanda y la oferta de servicios sanitarios.</p>	<p>Unidad 2. Clase 2: Necesidad de salud; Demanda y oferta de servicios de salud</p> <p>Video N°2: 16:02 minutos PPT Salud: Slides 25 a 42 Bibliografía obligatoria Salud y Servicios de Salud: Pág. 41 a 50</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de salud y misión de los establecimientos que brindan servicios de salud. • Necesidad en salud: necesidad sentida y necesidad normativa. <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción de la necesidad en salud y ejercicio del derecho a la salud. • Demanda en salud: demanda potencial y demanda rechazada. • Oferta de servicios sanitarios. 	<p>Lectura Núcleos de Conocimiento (PPT) y teoría obligatoria</p> <p>Participación en foro virtual</p> <p>Responder las consignas del caso Mortalidad Materna</p>	8 hs.

En rojo se destacan las actividades sujetas a evaluación que deben presentar los alumnos a los tutores

Para asegurar la coherencia del conjunto de actividades de la carrera, es deseable que las actividades de aprendizaje de cada asignatura sea fruto del **trabajo cooperativo de todo el equipo docente de la carrera.**

En el modelo de educación basado en competencias, para que las actividades de aprendizaje sean verdaderamente el medio para alcanzar dichas competencias, **es necesario que sean diseñadas concomitantemente con sus dos mecanismos de evaluación:**

- 1) **La evaluación específica de la actividad de aprendizaje en cuestión;**
- 2) **La evaluación de la competencia esperada a través de la rúbrica.**

Ejemplo

En el Máster en Psicopedagogía se observa que la asignatura “Trabajo final de Máster” está relacionado con las 27 competencias de la carrera. Significa que en dicho espacio curricular se deben evaluar las 27 competencias.

Dicho de otro modo, el docente de la asignatura “Trabajo final de Máster”, más allá de realizar la evaluación específica de la actividad de aprendizaje de

Etapa 3. Evaluación de las actividades de aprendizaje: rúbricas.

No se sabe bien por qué el término “rúbrica” se utiliza para la evaluación de competencias, ya que, en general, el término está asociado con la acción de firmar o suscribirse. Etimológicamente, proviene del latín “ruber”, rojo, porque en los libros antiguos era una práctica común firmar con tinta roja. Más allá de los significados conocidos, existe esta definición del término en el diccionario Collins: **“instrucciones para un candidato al comienzo del examen”**.

Una rúbrica es un instrumento de evaluación, un registro que tiene ciertos criterios o dimensiones para evaluar (en las filas), con niveles o gradaciones de rendimiento o desempeño (en las columnas) tipificados por estándares explícitos en el mismo instrumento (texto presente en las celdas).

La rúbrica es un instrumento de evaluación perfectamente aplicable a un enfoque basado en competencias. En sentido amplio, la rúbrica se identifica con cualquier guía de evaluación cerrada (lista de verificación -check-list- o algún tipo de escala). **La enorme ventaja de la rúbrica como herramienta de evaluación es que es la misma tabla de doble entrada utilizada durante la planificación como instrumento para definir y evaluar cada una de las subcompetencias o criterios que conforman cada una de las competencias que materializan los resultados del aprendizaje.**

Esto permite que la rúbrica sea el **elemento central de la comunicación transparente entre profesores y alumnos**. Tal rúbrica es un elemento sustantivo no solo del aprendizaje centrado en el alumno, sino también de todo el proceso de adquisición de competencias. **Particularmente en relación con la carga de trabajo del alumno y la asignación correspondiente de créditos.**

El siguiente es un ejemplo de una rúbrica para evaluar una competencia. Es solo un ejemplo que pretende exponer las características del instrumento, sin entrar en la precisión disciplinaria de las definiciones de las subcompetencias (criterios de las filas) ni de los estándares (definiciones presentes en las celdas) que representan el núcleo del método. Es simplemente para mostrar que **6 a 8 subcompetencias son suficientes para describir una competencia, así como 1 a 3 definiciones precisas para cada estándar también son suficientes.**

Finalmente, es esencial enfatizar que **la rúbrica es un instrumento indispensable para el desarrollo efectivo de un modelo de educación superior basado en competencias**, ya que le permite a uno salir de las palabras e ir a los hechos, en las cuatro fases de un programa educativo: planificación, implementación, control y evaluación.

También para la definición de los elementos de la rúbrica, el supuesto subyacente es que participaron todos los actores involucrados. Mínimamente debieron haber participado, en el caso del ejemplo de más abajo, todos los docentes de la carrera, junto a los directivos de dicha carrera y expertos de la secretaría académica. Idealmente, también exalumnos, alumnos y directivos de empresas que emplean a los egresados de la carrera en cuestión.

“Rúbrica”: tabla para la evaluación de las competencias

Competencia: Desarrollo eficiente de prácticas de laboratorio

Crterios	Muy bueno: 7	Bueno: 5 and 6	Suficiente: 4 and 3	Insuficiente: 2
Aporte de los materiales de laboratorio solicitados	El alumno cumple con todos los materiales solicitados para la práctica.	El estudiante cumple con 8 de cada diez de los materiales solicitados.	El estudiante cumple con 4 de cada diez de los materiales solicitados.	El alumno no trae materiales para la práctica.
Cumplimiento de las medidas de seguridad	Asiste a la práctica con un delantal limpio abotonado. Cumple y promueve todas las medidas de seguridad.	Asiste a la práctica usando un delantal limpio abotonado. Cumple con algunas de las medidas de seguridad.	Asiste a la práctica usando un delantal desabrochado sucio o manchado. Apenas cumple con las medidas de seguridad.	No lleva delantal. Rechaza e ignora las medidas de seguridad.
Integración de equipos de trabajo	Buena integración; respeta las ideas de los demás. Participa activamente en la práctica.	No se integra mucho en el equipo, aunque trabaja regularmente. Participa en el desarrollo de la práctica.	No se integra mucho en el equipo, aunque trabaja regularmente. No respeta las ideas de los demás. Participa en el desarrollo de la práctica.	No se integra al equipo. No respeta las ideas de los demás. No participa en el desarrollo de la práctica.
Conocimiento del marco teórico	Enumera los principales conceptos de la práctica de manera ordenada.	Enumera los primeros 10 conceptos principales de la práctica, pero no de manera ordenada.	Enumera cuatro conceptos principales de la práctica, pero no de manera ordenada.	No enumera ni ordena los conceptos principales de la práctica.
Conceptualización y desarrollo de la práctica	Describe y realiza todos los pasos de la práctica en detalle, de manera ordenada.	Describe y realiza los pasos de práctica en detalle, pero no en el orden preestablecido.	Describe los pasos de la práctica de manera superficial y no en el orden preestablecido.	No describe ni ordena los pasos ni conceptualmente ni durante la práctica.
Verificación y defensa de la hipótesis	Da tres argumentos, a partir de los datos recopilados, para aceptar o rechazar la hipótesis.	Produce dos argumentos aceptando o rechazando la hipótesis.	Produce un argumento para aceptar o rechazar la hipótesis sugerida.	No presenta ningún argumento para aceptar o rechazar la hipótesis.

Verificación y defensa de la hipótesis	Hace nuevas preguntas / presenta nuevos problemas.	No hace ninguna pregunta nueva / no presenta ningún problema nuevo.	No hace ninguna pregunta nueva / no presenta ningún problema nuevo.	No hace ninguna pregunta nueva / no presenta ningún problema nuevo.
Sacar conclusiones	Termina la práctica con argumentos científicos de la hipótesis, agrupando y explicando los datos experimentales.	Termina la práctica con una buena conclusión, pero sin argumentación científica de la hipótesis.	Termina la práctica con una conclusión pobre y sin argumentación.	No hace ninguna conclusión o comentario de la práctica.

Etapa 4. Evaluación comparativa de las competencias adquiridas con las competencias previstas.

La evaluación prevista en esta cuarta etapa del proceso de identificación, definición, desarrollo y evaluación de competencias **se basa en la indagación subjetiva (percepción)** de dos aspectos:

- a) Si el **proceso de enseñanza fomenta la adquisición de las competencias previstas;**
- b) Si los estudiantes **realmente obtienen las competencias previstas.**

La evaluación de la percepción subjetiva se realiza a través de un cuestionario, sea en línea o de modo habitual (en papel), **siguiendo dos premisas:**

- Debe estar diseñado para **ser respondido al menos por dos grupos de partes interesadas, estudiantes y docentes**, a los efectos de involucrar diferentes perspectivas de las partes interesadas.
- Debe diseñarse en relación con las **competencias teóricas / ideales** definidas en el plan de estudios, y que se espera sean adquirida por los estudiantes.

En el modelo teórico, cada competencia se diferencia al menos en dos componentes, conocimientos y habilidades. Por consiguiente, en esta comparación entre las competencias adquiridas con las competencias previstas, para cada competencia se exploran las siguientes **4 variables, tanto desde la perspectiva del docente como la del alumno:**

1. Si el proceso de enseñanza fomenta las competencias de los estudiantes;
 - 1.1 Conocimientos;
 - 1.2 Habilidades.
2. Si los estudiantes realmente obtienen las competencias previstas;
 - 2.1 Conocimientos;
 - 2.2 Habilidades.

Instrumento: encuesta a docentes y alumnos por asignatura preguntando por las competencias específicas

Cada asignatura debe ser indagada en relación con los cuatro ítems.

Luego se presentan los resultados en una tabla de doble entrada **por cada competencia**. En las **filas se ubican las cuatro variables**:

1. Si el proceso de enseñanza fomenta las competencias de los estudiantes;
 - 1.1 Conocimientos;
 - 1.2 Habilidades.
2. Si los estudiantes realmente obtienen las competencias previstas:
 - 2.1 Conocimientos;
 - 2.2 Habilidades.

En las **columnas se ubica la escala de valores acordados** según estándares prefijados.

Finalmente, un modelo de educación centrado en el alumno prevé una instancia de evaluación posterior a la obtención del diploma. En general, a lo largo de 5 años, a partir de un acuerdo / compromiso firmado con cada uno de los alumnos al inicio de la carrera, estos deben completar una encuesta “on line” que mínimamente explora:

- Ámbito donde se desempeña laboralmente el exalumno;
- Utilidad de la formación recibida en el ámbito laboral;
- Adecuaciones que propondría para la carrera.

4. Créditos educativos

La introducción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), supuso una nueva medida del tiempo, el llamado crédito ECTS, siglas originales de European Credit Transfer System (Sistema europeo de transferencia de créditos). El ECTS se adoptó **en 1989, en el marco del programa Erasmus, como sistema para la transferencia de créditos**, esto es, un mecanismo que facilitaba el reconocimiento de los períodos de estudio realizados en otros países, basado en el trabajo que llevaba a cabo el estudiante en la institución de acogida. El proceso de convergencia hacia el **Espacio Europeo de Educación Superior adoptó el ECTS como sistema ya no sólo de transferencia, sino de acumulación de créditos**, que sirviese para el reconocimiento de la actividad desarrollada en todos los niveles: institucional, regional, nacional o internacional.

La introducción del ECTS ha tenido efectos más allá de la medida administrativa del tiempo educativo para dar lugar a los que algunos propugnan como un nuevo modelo educativo basado en el lema del aprendizaje centrado en el estudiante. Sin embargo, otros afirman que las limitaciones de este concepto del tiempo educativo lo hacen poco adecuado para dicha concepción de la educación, lo que ha provocado una desvirtuación del sentido original de dicho lema, que apela a la libertad la experimentación y la participación, para dar lugar a un mayor control.

En todos los casos, los créditos son casi **la última instancia en el desarrollo de un plan de estudios**. Ante todo, el plan de estudios debe establecerse en el contexto de la misión institucional y departamental -o de facultades-, así como del marco regulatorio, las especificaciones profesionales correspondientes: regulaciones y requisitos. Cada vez más se recomienda que se realice un análisis de las necesidades a través de una consulta con las partes interesadas: empleadores, graduados y la sociedad en general para determinar la posible demanda del programa educativo. Luego deben establecerse los objetivos de aprendizaje y los componentes educativos coherentes con dichos objetivos: asignaturas -cursos- módulos, trabajos prácticos, proyectos de investigación, trabajos finales, etc.). **Finalmente se asignan créditos para cada componente educativo en el marco académico institucional para la asignación de créditos educativos.**

4.1 El Sistema Europeo de Transferencia de Crédito (ECTS) como una herramienta clave del Espacio Europeo de Educación Superior

En 1999, la Declaración de Bolonia incluyó el Sistema Europeo de Transferencia de Crédito (ECTS) entre los principales objetivos que deben alcanzar los países que participan en el Proceso de Bolonia. A través de las reformas implementadas en el curso del Proceso, el ECTS se ha convertido en una herramienta clave del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El ECTS fue adoptado como el sistema de crédito nacional en la mayoría de los países del EEES. El ECTS es utilizado por IES de otras regiones del mundo, o bien interactúa con éxito con los sistemas locales de crédito en función de criterios comparables. Por consiguiente, el ECS desempeña un papel importante en la creciente dimensión global de la educación.

Dentro del EEES, el ECTS aumenta la transparencia y la transmisión del proceso educativo y, por lo tanto, desempeña un papel eficaz para estimular el cambio y la modernización, porque **su implementación fomenta el cambio de paradigma desde un enfoque centrado en el docente a un enfoque centrado en el alumno. Es decir, bajo el término de aprendizaje centrado en el estudiante (SCL), reconocido como un principio subyacente del EEES.** Al utilizar los resultados del aprendizaje y la carga de trabajo en el diseño y la entrega del plan de estudios, ECTS coloca al estudiante en el centro del proceso educativo. Además, el uso de créditos **facilita la creación y documentación de vías de aprendizaje flexibles**, lo cual permite a los estudiantes una mayor autonomía y responsabilidad.

El marco de calidad del EEES y el marco europeo de calidad (EQF) proporcionan marcos generales contra los cuales deben calibrarse los marcos y descriptores nacionales e institucionales. Los marcos nacionales son normalmente más detallados que estos marcos generales, lo que refleja el rango de títulos de estudios terciarios ofrecidas en el país.

Las instituciones de educación superior que implementan ECTS como un sistema de **crédito necesitan un marco institucional que se correlacione con los marcos nacionales e internacionales.** El marco institucional indica cómo se utilizarán los créditos ECTS.

Normalmente, las instituciones **especifican un valor de crédito mínimo para un componente educativo** (asignaturas -cursos- módulos, trabajos prácticos, proyectos de investigación, trabajos finales, etc.) **para facilitar programas interdisciplinarios / multidisciplinarios** que se crean combinando componentes educativos de una amplia gama de disciplinas.

Las instituciones, reconociendo que no todos los créditos adquiridos en el progreso hacia una calificación están al mismo nivel (los resultados de aprendizaje logrados en el tercer año de una licenciatura, por ejemplo, tenderán a ser más complejos que los obtenidos en el primer año) puede especificar niveles de crédito intermedios con descriptores apropiados que (junto con las reglas de progresión) **ayudarán a los estudiantes a progresar a lo largo de sus vías de aprendizaje.**

Los créditos son una instancia posterior en el desarrollo de un plan de estudios. Ante todo, el programa educativo debe establecerse en el contexto de las declaraciones de misión institucionales y departamentales, las especificaciones profesionales (regulaciones, requisitos) y el marco académico institucional para la asignación de créditos. También se recomienda que se realice un análisis de las necesidades y se realice una consulta con las partes interesadas (empleadores, graduados, la sociedad en general) para determinar la demanda del programa.

Debido a su enfoque basado en resultados, el uso de ECTS sirve para otros propósitos del EEES:

- 1) Facilita el reconocimiento del aprendizaje y la experiencia previos y alienta un mayor nivel de finalización y una participación más amplia en el aprendizaje permanente;
- 2) Establece un vínculo más estrecho entre los programas educativos y los requisitos sociales y mejora la interacción con todas las partes interesadas, incluido el mundo del trabajo y la sociedad en general;
- 3) Facilita la movilidad dentro de una institución o país, de una institución a otra, de un país a otro, y entre diferentes sectores educativos y contextos de aprendizaje (es decir, aprendizaje formal, no formal, informal y basado en el trabajo), a través del reconocimiento y la transferencia de créditos.
- 4) En la legislación nacional, el uso de ECTS puede ser un requisito para la acreditación de programas o calificaciones de educación superior.

4.2 Características del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos

Los créditos ECTS expresan el volumen de aprendizaje basado en los resultados de aprendizaje definidos, así como la carga de trabajo asociada de parte del estudiante. Se asignan 60 créditos ECTS a los resultados de aprendizaje y la carga de trabajo asociada de un año académico a tiempo completo o su equivalente. Los créditos ECTS generalmente se expresan en números enteros. **La correspondencia de la carga de trabajo a tiempo completo de un año académico con 60 créditos a menudo se formaliza mediante disposiciones legales nacionales de los países europeos.**

La carga de trabajo de los estudiantes es una estimación del tiempo que éstos generalmente necesitan para completar todas las actividades de aprendizaje, tales como participación en conferencias, seminarios, proyectos, trabajos prácticos, prácticas laborales, así como para llevar adelante el estudio individual requerido para lograr los resultados de aprendizaje, definidos para entornos formales de aprendizaje, -conscientemente dispuesto a estudiar, no como una cuestión al pasar mientras se está haciendo otra cosa-. La correspondencia de la carga de trabajo a tiempo completo de un año académico con 60 créditos, en la mayoría de los casos **varía de 1,500 a 1,800 horas, lo que significa que un crédito corresponde a 25 a 30 horas de trabajo.** Debe reconocerse que esto representa la carga de trabajo normal y que para los alumnos individuales el tiempo real para lograr los resultados de aprendizaje variará.

Considerando un año académico como un año de tiempo calendario, es decir, **dentro de doce meses**, la carga de trabajo de los estudiantes varía, en promedio, **de 4 a 5 horas al día de actividades de aprendizaje (de 28 a 35 por semana horas)**. En cambio, teniendo en cuenta que un año académico tiene **diez meses**, la carga de trabajo del alumno variará, en promedio, **de 6 a 7 horas al día de actividades de aprendizaje (de 35 a 42 horas por semana)**.

Asignación de créditos.

La asignación de créditos es el proceso de asignar una cantidad de créditos a títulos de estudios terciarios, programas de grado (primer ciclo -bachelor- y segundo ciclo -master-), o componentes educativos individuales. Los créditos se asignan a títulos de estudios terciarios calificaciones o programas completos de acuerdo con la legislación o práctica nacional, cuando corresponda, y con referencia a los marcos de calificaciones nacionales y / o europeos.

Adjudicación de créditos

La adjudicación de créditos es el acto de otorgar formalmente a los estudiantes y a otros “aprendices” los créditos asignados a la calificación y / o sus componentes si logran los resultados de aprendizaje definidos. En Europa, las autoridades nacionales deben indicar qué instituciones tienen derecho a otorgar créditos ECTS. Los créditos se otorgan a estudiantes individuales después de que hayan completado las actividades de aprendizaje requeridas y hayan alcanzado los resultados de aprendizaje definidos, como lo demuestra la adecuada evaluación que se ha llevado a cabo.

Una síntesis de cómo funciona el esquema de cuantificación del **tiempo de trabajo del estudiante** del ECTS, es la siguiente:

- Los créditos se asignan a **todos los componentes de un programa de estudios**: asignaturas -cursos-, módulos, prácticas, proyectos de investigación, trabajos de integración final, tesis, etc. y reflejan la cantidad de trabajo que requiere cada componente para lograr los objetivos pretendidos.
- El tiempo de trabajo no se refiere sólo al invertido en actividades presenciales, en el aula o en el laboratorio, sino al **tiempo teórico total requerido para que un estudiante “medio” obtenga los resultados de aprendizaje previstos**; incluye, por tanto, también otras actividades académicas dirigidas, consultas en tutoría, estudio personal, preparación de trabajos y exámenes, etc.
- Se estipula que la carga de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico equivale a 60 créditos. Así, la carga de trabajo total necesaria **para obtener un título que dure tres o cuatro años abarcará 180 o 240 créditos**.
- Esta asignación de créditos se entiende referida a un estudiante que curse a tiempo completo estudios universitarios durante un **mínimo de 36 y un máximo de 40 semanas por asignatura -curso- académico**.
- El número de **horas de trabajo del estudiante por crédito se fija entre 25 y 30**.
- La obtención de los créditos exige haber realizado el trabajo necesario y **haber superado la evaluación de los resultados del aprendizaje, expresados en términos de competencias** sobre lo que el estudiante debe conocer, entender y ser capaz de hacer.

Si los estudiantes y otros alumnos han logrado resultados de aprendizaje en otros marcos de aprendizaje formales, o contextos no formales o informales, se pueden otorgar créditos mediante la evaluación y el reconocimiento de estos resultados de aprendizaje.

Acumulación de créditos

La acumulación de créditos es el proceso de reunir, por parte de un alumno, todos aquellos créditos que le han sido otorgados **por haber alcanzado los resultados de aprendizaje de distintos procesos educativos en contextos formales como de otras actividades de aprendizaje realizadas en contextos informales y no formales**. Un estudiante puede acumular créditos para obtener un título terciario, según los requisitos requeridos por la institución que otorga el título, o para documentar logros personales con fines de educación permanente.

Transferencia de créditos

La transferencia de créditos es el **proceso por el cual los créditos otorgados en un contexto (programa, institución) se reconocen en otro contexto formal con el fin de obtener un título o certificado de estudios terciario**. Los créditos otorgados a estudiantes en un programa pueden transferirse de una institución para ser acumulados en otro programa, ofrecido por la misma u otra institución. **La transferencia de crédito es la clave para una movilidad de estudio exitosa**. Las instituciones, facultades, departamentos pueden hacer acuerdos que garanticen el reconocimiento automático y la transferencia de créditos.

4.3 El Sistema de transferencia de créditos y el sistema de aseguramiento de la calidad

Las buenas prácticas en el uso de un sistema de transferencia de créditos (STC) ayudarán a las instituciones a mejorar la calidad de sus programas y su oferta de movilidad para el aprendizaje. Por lo tanto, el uso de STC debe garantizar la calidad a través de procesos de evaluación apropiados (por ejemplo, monitoreo, revisiones de calidad internas y externas y devoluciones / comentarios de los estudiantes) y una mejora continua de la calidad. Al evaluar la efectividad de un plan de estudios (incluidos los resultados de aprendizaje, la carga de trabajo y los métodos de evaluación) se utilizarán varias medidas. **Algunos de éstos indicadores pueden ser las tasas de abandono o fracasos, o bien los tiempos de finalización más largos.** Un programa puede considerarse efectivo cuando sus objetivos se alcanzan a su debido tiempo, es decir, cuando los estudiantes logran los resultados de aprendizaje definidos, acumulan los créditos requeridos y obtienen la calificación según lo planeado en el programa.

Las siguientes variables se pueden utilizar para evaluar la **calidad de la implementación de un sistema de transferencia de créditos**:

- Los componentes educativos se expresan en términos de resultados de aprendizaje apropiados, y hay información clara disponible sobre su nivel, la entrega de créditos y la evaluación;
- Los estudios pueden completarse en el tiempo oficialmente asignado a ellos (es decir, la carga de trabajo asociada con un año académico, un semestre, un trimestre o una asignatura única, es realista);
- El monitoreo anual examina cualquier variación en los patrones de logros y resultados obtenidos y realiza un seguimiento con la revisión apropiada;
- Los estudiantes reciben información y consejos detallados para que puedan seguir las reglas de progresión, explotar opciones para caminos flexibles y seleccionar componentes educativos (asignaturas, seminarios, clases) en un nivel apropiado para lograr el título;
- Los estudiantes son informados puntualmente de sus resultados.

Para estudiantes móviles y reconocimiento, esto significa que:

- Los procesos de transferencia de crédito están incluidos en los procedimientos de monitoreo, revisión y validación;
- Se designa al personal apropiado como responsable de los asuntos de reconocimiento y transferencia de crédito;

- Los **acuerdos de aprendizaje se completan en todos los casos**; su desarrollo, y cualquier cambio posterior a ellos, están sujetos a procesos de aprobación sensibles pero sólidos;
- Los estudiantes móviles entrantes realizan componentes educativos del catálogo de cursos existente; son evaluados y calificados como estudiantes locales;
- Se proporcionan transcripciones detalladas que registran los créditos y las calificaciones otorgadas;
- Se otorga reconocimiento a todos los créditos asociados con componentes educativos completados con éxito realizados como parte de un “acuerdo de aprendizaje” aprobado en su versión final; los resultados se emiten y transmiten con prontitud;
- Existen tablas de calificación para interpretar las calificaciones otorgadas, de modo tal que las calificaciones y no solo los créditos se reflejen adecuadamente en las calificaciones finales obtenidas.

Los representantes de los estudiantes deben participar activamente en los procesos de garantía de calidad para CTS:

- **En el aseguramiento interno de la calidad**, donde los estudiantes brindan información (respondiendo a encuestas de forma regular, grupos focales); participan en la preparación de los informes de autoevaluación de las instituciones; participan activamente en los organismos responsables de los procesos internos de garantía de calidad y el seguimiento de la asignación de crédito de CTS.
- **En el aseguramiento externo de la calidad**, donde los estudiantes son miembros de paneles de revisión externa de instituciones y / o programas de educación superior.

5. Aseguramiento de la calidad

El interés humano por la calidad, estableciendo formas de regulación para obtener buenos productos, ha sido un factor común a lo largo de la historia. Sin embargo, el tratamiento de la calidad desde un enfoque sistemático se origina a lo largo del siglo XX aplicado al ámbito empresarial y de las organizaciones de producción de bienes. No obstante, a lo largo del tiempo, su incorporación en otros ámbitos como la salud y la educación se ha hecho cada vez más patente, **siendo la excelencia la meta fundamental de dichas organizaciones.**

El campo educativo hoy enfrenta el desafío de adaptarse continuamente a un mundo cada vez más complejo, altamente tecnificado y con nuevas exigencias sociales, donde los cambios suceden cada vez a más velocidad. Este contexto ha llevado a algunos países a considerar la **calidad como un elemento clave de los sistemas educativos y las políticas educativas.** En este sentido se han ido produciendo cambios sustantivos en los sistemas educativos, con la incorporación de diferentes marcos de ordenamiento normativo, así como nuevas formas de definir los currículos, la organización áulica, la formación del profesorado y los sistemas de evaluación. Todo lo cual ha dado lugar a intensas discusiones respecto al concepto de calidad y sus alcances, así como los distintos modelos de evaluación de la calidad y de su gestión.

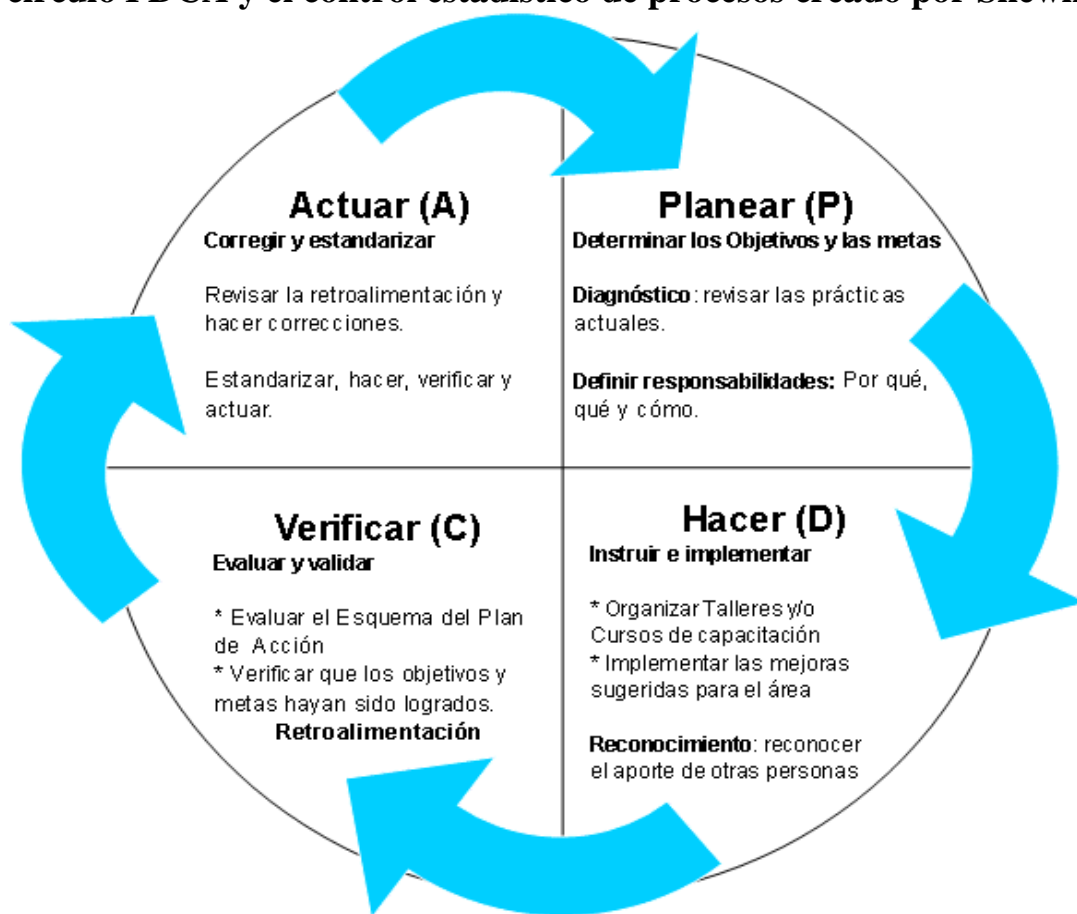
En este marco de cambio e innovación, hoy **la calidad educativa está orientada a asegurar en los estudiantes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para prepararlos para la vida adulta.** En este sentido, y en el contexto de la Educación Superior y especialmente en posgrado, el proceso de creación, desarrollo y acreditación de las titulaciones resulta un elemento clave.

El **aseguramiento de la calidad**, en cambio, es el proceso o conjunto de procesos adoptados, a nivel nacional o institucional, para **ofrecer garantías acerca de la calidad de los programas educativos y los títulos otorgados.**

El aseguramiento de la calidad revisa permanentemente los **recursos de la institución** (humanos -cantidad y calidad-, infraestructura, equipamiento, tecnologías, normas, organigrama, cultura organizacional y sistemas de información), los procesos de enseñanza y aprendizaje que realiza y los resultados que obtiene, para compararlos contra estándares preestablecidos.

El aseguramiento de la calidad es un ciclo de mejora continua, es decir, **una secuencia cíclica de actividades de aseguramiento y mejora de la calidad basad en el concepto Plan – Do – Check – Act**, propuesto por Willian Deming en la primera mitad del siglo XX.

Espiral de mejora continua, desarrollado por Deming en Japón, basada en el círculo PDCA y el control estadístico de procesos creado por Shewhart



En Europa, la responsabilidad principal del aseguramiento de la calidad recae en cada institución, según lo acordado por los Ministros de Educación de los países involucrados en el Proceso de Bolonia (Comunicado de Berlín, 2003). El aseguramiento interno de la calidad involucra todos los procedimientos llevados a cabo por las IES para asegurar que la calidad de sus programas y calificaciones cumpla con sus propias especificaciones y las de otros organismos relevantes como las agencias de aseguramiento de la calidad. Las revisiones externas de calidad realizadas por las agencias de garantía de calidad brindan retroalimentación a las instituciones e información a las partes interesadas. Los principios y procesos de garantía de calidad se aplican a todos los modos de aprendizaje y enseñanza (formal, no formal, informal, e-learning, etc.). **Las**

normas y directrices europeas (ESG) para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) respaldan el aseguramiento de la calidad.

Los normas y directrices europeas (ESG) para el aseguramiento de la calidad ESG son un conjunto de estándares y pautas para el aseguramiento de la calidad interna y externa en la educación superior. Los ESG **no son estándares de calidad**, ni prescriben cómo se implementan los procesos de aseguramiento de la calidad, **pero brindan orientación y cubren las áreas que son vitales para la calidad en los entornos de aprendizaje en la educación superior**. El ESG debe considerarse en un contexto más amplio que también incluye marcos de calificación, ECTS y el Suplemento al Diploma que también contribuyen a promover la transparencia y la confianza mutua en la educación superior en el EEES.

Al implementarse el Marco Europeo de Titulaciones (EQF) se estableció el aseguramiento de la calidad (QA) como un componente necesario del proceso **para garantizar la rendición de cuentas y la mejora de la formación en educación superior**. Se estableció que el aseguramiento de la calidad debería llevarse a cabo de acuerdo con los siguientes principios:

- 1) Las políticas y procedimientos de garantía de calidad deberían apuntalar todos los niveles del Marco Europeo de Titulaciones (EQF).
- 2) El aseguramiento de la calidad debe ser una parte integral de la gestión interna de las instituciones que proveen formación y capacitación.
- 3) El aseguramiento de la calidad debe incluir la evaluación periódica de las instituciones, sus programas o sus sistemas de aseguramiento de la calidad por parte de organismos o agencias de monitoreo externo.
- 4) Los organismos o agencias de monitoreo externo que llevan a cabo el aseguramiento de la calidad deben estar sujetos a revisiones periódicas.
- 5) El aseguramiento de la calidad debe incluir dimensiones de contexto, entradas (input), procesos y salidas (output / results), con énfasis en los resultados del aprendizaje.
- 6) Los sistemas de garantía de calidad deben incluir los siguientes elementos:
 - Objetivos y estándares claros y medibles;
 - Directrices para la implementación, incluida la participación de los interesados;
 - Recursos apropiados;
 - Métodos de evaluación consistentes, asociando autoevaluación y revisión externa;
 - Mecanismos de retroalimentación y procedimientos de mejora;

- Resultados de evaluación ampliamente accesibles.
- 7) Las iniciativas de garantía de calidad a nivel internacional, nacional y regional deben coordinarse para garantizar una visión general, coherencia, sinergia y análisis de todo el sistema.
 - 8) El aseguramiento de la calidad debe ser un proceso cooperativo en todos los niveles y sistemas de educación y formación, que involucre a todas las partes interesadas relevantes, dentro de los Estados miembros y en toda la Comunidad.
 - 9) Las orientaciones de garantía de calidad a nivel comunitario pueden proporcionar puntos de referencia para las evaluaciones y el aprendizaje entre pares.

Este enfoque holístico del aseguramiento de calidad es ampliamente superior del tradicional concepto de calidad educativa basado casi exclusivamente en los resultados obtenidos por los estudiantes, es decir, en la evaluación del aprendizaje. La evaluación forma parte de un contexto mucho más amplio. En verdad, aseguramiento de la calidad y evaluación de los aprendizajes se refuerzan mutuamente. De este modo, la concepción de la evaluación desde una perspectiva más amplia (aseguramiento de la calidad) implica su aplicación en **aquellos componentes clave de una organización educativa**, de modo tal de conocer su funcionamiento. Esto es, conocer datos de las variables críticas de su estructura, procesos y resultados, en pos de detectar sus puntos fuertes y débiles y, en consecuencia, establecer planes de mejora.

El aseguramiento de la calidad constituye una estrategia imprescindible para orientar a aquellas instituciones que pretenden mejorar sistemáticamente a través de procesos de cambio e innovación. **Para ello es imprescindible el diseño y uso de un sistema de herramientas de evaluación basadas indicadores y estándares sobre cada uno de los objetos de evaluación de la calidad.**

6. Glosario

Análisis del aprendizaje: medición, recopilación, análisis e informes de la actividad de los estudiantes, especialmente el seguimiento del uso de páginas web, realizado para visualizar y analizar las interacciones de aprendizaje. Esto puede ser para varios propósitos: la institución puede obtener información sobre la efectividad de los cursos -carreras- o asignaturas. Los docentes pueden detectar áreas problemáticas de un curso, monitorear el aprendizaje de sus alumnos y los alumnos individuales pueden visualizar sus logros y comportamiento en relación con los demás.

Aprendiz: individuo involucrado en un proceso educativo de aprendizaje (educación -aprendizaje- formal, no formal o informal). Los estudiantes son alumnos involucrados en un proceso educativo formal.

Aprendizaje personalizado: plan de estudios personalizado para satisfacer las necesidades de aprendizaje de un alumno en particular; típicamente, esto implica una negociación entre los docentes y el alumno.

Aseguramiento de la calidad: proceso o conjunto de procesos adoptados, a nivel nacional o institucional, para **ofrecer garantías acerca de la calidad de los programas educativos y los títulos otorgados**. El aseguramiento de la calidad revisa permanentemente los **recursos de la institución** (humanos - cantidad y calidad-, infraestructura, equipamiento, tecnologías, normas, organigrama, cultura organizacional y sistemas de información), los procesos de enseñanza y aprendizaje que realiza y los resultados que obtiene, para compararlos contra estándares preestablecidos. El aseguramiento de la calidad es un ciclo de mejora continua, es decir, **una secuencia cíclica de actividades de aseguramiento y mejora de la calidad basad en el concepto Plan – Do – Check – Act**, propuesto por Willian Deming en la primera mitad del siglo XX.

Carga de trabajo (estudiante): estimación del tiempo medio que los alumnos generalmente necesitan para completar todas las actividades de aprendizaje, como clases, conferencias, seminarios, proyectos, trabajo práctico, prácticas, estudio individual, para lograr los resultados de aprendizaje definidos en entornos formales de aprendizaje. La correspondencia de la carga de trabajo a tiempo completo de un año académico con 60 créditos a menudo se formaliza mediante disposiciones legales nacionales. En la mayoría de los casos, la carga de trabajo de los estudiantes varía de 1.500 a 1.800 horas por año académico, lo que significa que un crédito corresponde a 25 a 30 horas de trabajo.

Certificación: cualquier título, diploma u otro certificado emitido por una autoridad competente que acredite la finalización exitosa de un programa de estudio legalmente reconocido.

Ciclo: uno de los objetivos de la Declaración de Bolonia en 1999 fue la “adopción de un sistema basado en **dos ciclos principales, pregrado y posgrado**”. En 2003, los estudios de doctorado se incluyeron en la estructura de Bolonia; se denominó **tercer ciclo**. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha definido así una jerarquía de tres ciclos de educación superior (primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo). Todos los títulos de educación superior en el EEES se encuentran dentro de estos tres ciclos.

Competencia: el Marco Europeo de Titulaciones (EQF) define la competencia como la capacidad de usar el conocimiento, las habilidades y las capacidades personales, sociales y / o metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. En el contexto del EQF, las competencias se describen en términos de motivación, responsabilidad y autonomía para usar el conocimiento y las habilidades.

En inglés, los términos “competence” y “competency” se usan indistintamente. Las competencias combinan conocimientos, habilidades y comportamientos -conductas- (actitudes y valores).

Competencia es el conjunto integrado de conocimientos, habilidades y compromiso -actitudes y valores- que permiten a una persona (u organización) actuar eficazmente en un determinado trabajo o enfrentar con éxito la incertidumbre asociada a diversas situaciones.

Dentro del modelo de educación superior basado en competencias, las competencias se pueden clasificar por el momento en que se desarrollan o por sus características.

A) **Competencias, según el momento en que se desarrollen:**

1) **Competencias previstas:** competencias que los estudiantes deben adquirir mediante un programa de estudio.

2) **Competencias percibidas:**

- Autoevaluación de los estudiantes de las competencias alcanzadas;
- Percepción de los docentes sobre las competencias alcanzadas por los alumnos.

Un programa de estudio alcanza su objetivo si las competencias percibidas del estudiante están en el mismo nivel que las competencias estudiantiles previstas definidas al principio.

B) Competencias, según sus características:

- 1) **Básicas** (clave);
- 2) **Transversales** (genéricas);
- 3) **Específicas** (específicas del tema).

Pueden incluirse las **competencias generales de una titulación**. No confundir con las genéricas (transversales).

Competencias básicas (clave): competencias esenciales que las personas necesitan para ser miembros efectivos de una sociedad moderna y una fuerza laboral flexible, adaptable y competitiva. Ejemplos de habilidades clave son comunicación, colaboración y trabajo en grupo, alfabetización, aritmética, uso de tecnología de la información y saber cómo aprender.

Competencias específicas (Competencias específicas de la asignatura; Competencias relacionadas con la asignatura): conocimientos y habilidades relacionadas con los contenidos disciplinarios y las prácticas profesionales.

Competencias transversales, genéricas o transferibles; habilidades transferibles: competencias como la comunicación, la resolución de problemas y el trabajo en equipo que se pueden aplicar en diferentes contextos académicos y laborales.

Conocimiento: en el contexto del marco europeo de titulaciones (European Qualifications Framework -EQF-) el conocimiento se describe como la información teórica y / u objetiva que maneja una persona.

Crédito (en el marco del European Credit Transfer System -ECTS-): los créditos ECTS expresan el volumen de aprendizaje basado en los resultados de aprendizaje definidos y su carga de trabajo asociada. Se asignan 60 créditos ECTS a los resultados del aprendizaje y la carga de trabajo asociada de un año académico a tiempo completo o su equivalente, que normalmente comprende una serie de componentes educativos a los que se asignan los créditos (en función de los resultados del aprendizaje y la carga de trabajo). Los créditos ECTS generalmente se expresan en números enteros.

Movilidad de los créditos: movilidad de un estudiante en situación de intercambio, que se queda en una institución de acogida durante un período, durante el cual puede realizar actividades que otorgan créditos académicos que luego son reconocidos por su institución de origen.

Transferencia de los créditos: proceso que permite que los créditos otorgados por una institución de educación superior sean reconocidos por otra institución y se cuenten de acuerdo con los requisitos de un programa educativo en esta otra institución; permite que el crédito obtenido en un programa de estudios particular contribuya a los requisitos de otro programa diferente.

Criterios de evaluación: descripciones de lo que se espera que haga el alumno y en qué nivel, para demostrar el logro de un resultado de aprendizaje.

Currículo; curricula; diseño curricular: proyecto que preside las actividades educativas formales de una carrera, donde se establecen los fundamentos e intenciones:

- Socio antropológicas y éticas: para qué enseñar;
- Epistemológicas y gnoseológicas, qué enseñar;
- Didácticas, cómo enseñar.

La curricula es un concepto amplio que cubre los requisitos académicos, así como de los procesos para organizar y gestionar la enseñanza y el aprendizaje. El currículo es una construcción que presenta **tres momentos** que representan tres experiencias diferentes:

- 1) **Diseño:** planificación y fundamentación de contenidos y su praxis pedagógica;
- 2) **Implementación:** implementación de todas las interacciones planificadas, incluidas las emocionales, sociales, cognitivas e innovadoras;
- 3) **Evaluación:** comparación de resultados con objetivos y metas planificadas. Esta es una evaluación del currículo, tanto interno como externo.

Junto con el diseño curricular, generalmente hay **guías construidas para la implementación**, que son muy útiles para los maestros directamente responsables de su implementación para orientar sus actividades. Estas guías representan **diferentes niveles de concreción del currículo y deben distinguirse de él:**

- a) **Plan de estudios de la carrera;** a veces se lo designa como **programa de la carrera**
- b) **Programas de las asignaturas.**

El currículo es un documento público que tiene un carácter normativo y establece contenidos comunes.

La curricula tiene al menos los siguientes componentes:

- Justificación;
- Identificación de carrera;
- Perfil de admisión;

- Los resultados del aprendizaje;
- Estructura y organización curricular;
- Metodología general de los procesos de enseñanza y aprendizaje;
- Metodología general de los mecanismos de evaluación;
- Otros.

Descriptores de ciclo (nivel): declaraciones genéricas sobre los resultados esperados para cada uno de los tres ciclos. Un buen ejemplo de descriptores de ciclo general (nivel) son los denominados **descriptores de Dublín**, que han servido como una de las bases (junto con ECTS) para el Marco de calificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior.

Educación formal: educación impartida por docentes acreditados en un entorno institucional acreditado también. Educación con evaluación formal y adquisición de créditos educativos previamente establecidos. En contraste con educación no formal y educación informal.

Educación informal: educación (aprendizaje) que se lleva a cabo fuera de los entornos formales y que a menudo se lleva a cabo en el contexto de alguna otra experiencia que no es la de una actividad de aprendizaje intencional. Tal aprendizaje resulta de actividades diarias relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio y no está organizado o estructurado en términos de objetivos, tiempo o apoyo al aprendizaje. Puede ser involuntario desde la perspectiva del alumno. Ejemplos de resultados de aprendizaje adquiridos a través de educación informal:

- Habilidades adquiridas a través de la vida y experiencias laborales;
- Habilidades de gestión de proyectos;
- Habilidades de TIC adquiridas en el trabajo o fuera del trabajo;
- Idiomas aprendidos;
- Habilidades interculturales adquiridas durante una estancia en otro país;
- Habilidades adquiridas a través de voluntariado, actividades culturales, deportes, trabajo juvenil y actividades en el hogar, p. ej. cuidar a un niño.

Recomendación 2012 / C 398/01 del Consejo de la Unión Europea

Educación no formal: educación -aprendizaje- que ocurre en un entorno estructurado, como una actividad deliberada, pero que no está asociado con la evaluación formal o a adquisición de créditos educativos. Educación que se lleva a cabo a través de actividades planificadas (en términos de objetivos de aprendizaje, tiempo de aprendizaje) donde existe alguna forma de apoyo de

aprendizaje (por ejemplo, relaciones alumno-docente); puede cubrir programas para impartir habilidades laborales, alfabetización de adultos y educación básica para los que abandonan la escuela temprana; Los casos muy comunes de educación no formal incluyen:

- Capacitación en la empresa, a través de la cual las empresas actualizan y mejoran las habilidades de sus trabajadores, como las habilidades de las TIC;
- El aprendizaje estructurado en línea (por ejemplo, haciendo uso de recursos educativos abiertos);
- Cursos organizados por organizaciones de la sociedad civil para sus miembros, su grupo objetivo o el público en general.

Enseñanza personalizada: plan de estudios personalizado para satisfacer las necesidades de aprendizaje de un determinado alumno; típicamente, esto implica una negociación entre los docentes y el alumno.

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): se lanzó en el aniversario de la década del Proceso de Bolonia, en marzo de 2010, durante la Conferencia Ministerial Budapest-Viena. Partiendo del objetivo principal del Proceso de Bolonia, establecido desde su inicio en 1999, el EEES está destinado a garantizar sistemas de educación superior más comparables, compatibles, coherentes y atractivos en Europa.

Evaluación: evaluación sistemática de la efectividad de un elemento o actividad de enseñanza o aprendizaje, realizada en beneficio del docente y la institución. Debe contrastarse con las actividades de evaluación que se llevan a cabo para medir el progreso del aprendizaje de un estudiante individual.

Evaluación formativa: evaluación dirigida principalmente a determinar las fortalezas y debilidades del trabajo de un estudiante, con el objetivo de producir una mejora. Se dice que la evaluación es formativa, porque los estudiantes aprenden haciendo el trabajo, y, luego, al recibir una devolución de parte del profesor acerca del conocimiento alcanzado, dónde han empeorado y cómo pueden hacer para mejorar. Para que todo esto suceda, es importante que se den a los estudiantes los criterios de éxito desde un principio. Esto es, una clara especificación de lo que deben hacer para completar la tarea satisfactoriamente. La evaluación formativa, que exige siempre alguna forma de retroalimentación al alumno, puede contribuir a la evaluación sumativa, aunque esto no siempre puede suceder.

Evaluación / revisión por pares: evaluación o revisión del trabajo de los estudiantes realizado por otros estudiantes.

Flexibilidad: plan de estudios que permite a los estudiantes elegir su propio tiempo, ritmo y lugar de aprendizaje. También puede permitir los estudiantes elegir asignaturas o temas de interés para ellos.

Habilidades (Skills): en el contexto de EQF, las habilidades se categorizan en:

- **Cognitivas**, que implican el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo;
- **Prácticas**, que involucran la destreza manual y el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos.

Interacción: relación de intercambio que existe entre todos los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje: entre el profesor-tutor y los alumnos y entre los propios alumnos.

Métodos de evaluación: toda la gama de pruebas / exámenes escritos, orales y prácticos, proyectos, actuaciones, presentaciones y portfolios que se utilizan para evaluar el progreso del alumno y determinar el logro de los resultados de aprendizaje de un componente educativo (asignatura / unidad / módulo).

Módulo: componente de un área temática; bloque de aprendizaje separado y coherente, generalmente durante un término o semestre. Parte de un programa de estudios modular, donde el programa se divide en una gama de segmentos de tamaño similar.

Plan de estudios de una carrera: una de las dos guías que se desprenden del diseño curricular, la otra es el programa de las asignaturas. El plan de estudios, que a veces se denomina programa de la carrera, es un documento que define la planificación y organización de cada materia, asignatura, área o módulo de una carrera. Es el segundo nivel de concreción del currículum. El plan de estudios de una carrera es la herramienta operativa fundamental del trabajo de los docentes. En general, el plan de estudios de una carrera presenta los siguientes puntos de desarrollo:

- Introducción: propósito de la carrera y justificación de su implementación;
- Duración y organización: por trimestres, semestres o anuales;
- Modalidad educativa: aula, aprendizaje a distancia, aprendizaje combinado;
- Estructuración de los espacios curriculares: asignaturas, unidades, áreas o módulos;
- Definición de los objetivos generales y específicos de la carrera;

- Resultados de aprendizaje esperados que pueden incluir competencias para desarrollar;
- Contenidos de espacios curriculares (asignaturas, módulos, unidades, asignaturas obligatorias, optativas);
- Horas de enseñanza: número de horas de teoría y práctica de cada espacio curricular;
- Carga de trabajo del alumno: créditos;
- Requisitos de calificación;
- Bibliografía general;
- Otros.

Muchas veces el plan de estudios o programa de la carrera se presenta de manera sintética, sólo como la secuencia de áreas / asignaturas / módulos que al estudiante se le requiere aprobar para poder recibir la correspondiente certificación.

Practicum: Conjunto integrado de prácticas que realizan los estudiantes de una determinada carrera, en instituciones donde se pone en acto la profesión, **con el objetivo de integrar los conocimientos teóricos con la realidad diaria de la práctica profesional.** Pueden ser también actividades investigación.

Retroalimentación -feedback-: consejos y comentarios dados por un docente sobre exámenes, talleres o actividades en el aula. Pueden ser orales o escritos. Ayuda a los alumnos a comprender su progreso.

Resultados (objetivos) de aprendizaje: enunciado acerca de aquello que un alumno debería “ser capaz de hacer” al final de una carrera o de un determinado programa educativo. **Son objetivos generales**, en cambio, los **objetivos de aprendizaje de los programas de las asignaturas son objetivos específicos.**

Los resultados de aprendizaje se enuncian **para toda la carrera** (no para cada asignatura o módulo) en términos de lo que el alumno “será capaz” al finalizar la carrera y obtener el diploma. Lo cual, sin embargo, implica una profunda **relación con las asignaturas o grupo de asignaturas (ejes, áreas...)** de la carrera.

Los resultados de aprendizaje sintetizan y expresan el **nivel de competencias alcanzado por el estudiante, verificado por la evaluación de dichas competencias.** Las competencias también se establecen para toda la carrera, pero se evalúan dentro de las asignaturas y módulos.

Los resultados del aprendizaje y las competencias se expresan “al nivel” de la carrera, pero las competencias se evalúan “en el nivel” de las asignaturas

y los **módulos**. Los resultados de aprendizaje se evalúan indirectamente, en cada asignatura / módulo a través de las competencias.

En este nuevo **modelo educativo basado en competencias**, la secuencia es:

- 1. Identificación y definición de los resultados de aprendizaje. Son los objetivos generales para la carrera (perfil del egresado).**
- 2. Identificación, definición de las competencias transversales y específicas de la carrera. Son competencias que se definen para la carrera, pero que se evalúan en los espacios curriculares a través de las subcompetencias.**
- 3. Definición de los objetivos de aprendizaje de cada espacio curricular (asignatura, módulo, etc.). Son objetivos específicos de cada espacio curricular.**
- 4. Identificación, en una “matriz de tributación”, de cuáles son las competencias definidas para la carrera a las cuales contribuye a desarrollar cada espacio curricular.**
- 5. Definición de las subcompetencias (descriptores de las competencias) para cada uno de los espacios curriculares.**
- 6. Selección de contenidos y material bibliográfico.**
- 7. Desarrollo de actividades de aprendizaje.**
- 8. Evaluación de las actividades de aprendizaje: rúbricas.**
- 9. Comparación (evaluación) de las competencias adquiridas con las competencias previstas.**

Stakeholder; grupo de interés: término amplio que incluye estudiantes, maestros, gerentes educativos, empleadores, etc., cualquiera de los cuales tendrá un interés legítimo en aspectos de la provisión de aprendizaje.

Transferencia (de créditos): proceso de obtener créditos otorgados en un contexto (programa, institución) y ser reconocidos en otro contexto formal con el fin de obtener un título. Los créditos otorgados a estudiantes en un programa pueden transferirse de una institución para ser acumulados en otro programa, ofrecido por la misma institución o por otro. La transferencia de créditos es la clave para una movilidad educativa exitosa. Las universidades, facultades, y departamentos pueden hacer acuerdos que garanticen el reconocimiento automático y la transferencia de créditos.

7. Acrónimos

CBHE: Cross-border Higher Education.

DS: Diploma Supplement.

EACEA: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

EC: European Commission.

ECTS: European credit transfer system.

ECVET: European Credit System for Vocational Education and Training.

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior.

EHEA: European Higher Education Area.

ENQA: European Association for Quality Assurance, in Higher Education.

EQF: European Qualifications Framework for Lifelong Learning.

EQAR: European Quality Assurance Register for Higher Education.

ERASMUS: European Region Action Scheme for the Mobility of University Students.

EQF: European qualifications framework.

ESG: European Standards and Guidelines for Quality Assurance.

ESU: European Students' Union.

EUA: European University Association.

EURASHE: European Association of Institutions in Higher Education.

EVEA: Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje.

FQ-EHEA: Framework of Qualifications-European Higher Education Area.

HEI: Higher Education Institution.

ICT: Information and Communication Technologies.

ISO: International Organizations for Standardization.

LA: Latin-American.

LO: Learning Objectives.

NQFs: National Qualifications Frameworks.

QA: Quality Assurance.

SCL: Student Centered Learning.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

WP: Work Package.

9. Bibliografía

1. ANECA. Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los Resultados del Aprendizaje. Madrid: ANECA. 2013. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion>
2. ANECA. Enfoque al aseguramiento de la calidad de los programas conjuntos. Madrid: ANECA. 2013. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion>
3. Bergsmann, Evelyn; Schultes, Marie-Therese; Winter, Petra; Schober, Barbara; Spiel, Christiane. Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. Original Research Article Evaluation and Program Planning, Volume 52, Pages 1-9. Vienna, Austria. 2015.
4. Blömeke, Sigrid; Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Kuhn, Christiane and Fege, Judith (Eds.), Modeling and measuring competencies in higher education: Tasks and challenges (pp. 159–170). Rotterdam: Sense Publishers. 2013.
5. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Ministry of Science, Technology and Innovation. Copenhagen. 2005.
6. EACEA: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency; The European Higher Education Area. Bologna Process. Implementation Report. Brussels, 2018.
7. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA); European Students' Union (ESU); European University Association (EUA); European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE); In cooperation with: Education International (EI), BUSINESSEUROPE, European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Brussels, 2015.
8. ENQA: European Association for Quality Assurance in Higher Education; Quality Assurance Professional Competencies Framework. Brussels, 2016.

9. European Commission. The Bologna process and the European higher education area. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_en.htm. 2014.
10. European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) European Commission. Luxembourg, 2008.
11. Fernández Salinero C. Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. Encounters/Encuentros/Rencontres on Education, 7, 131-. Madrid, 2006.
12. Fisher, A. Critical thinking: An introduction. Cambridge University Press. New York, 2001.
13. IQM-HE. Handbook for Internal Quality Management in Competence-Based Higher Education. Retrieved from <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/>. 2016.
14. Patricio, J. Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza, 2010.
15. Rodríguez Quintana, E.; Rodríguez Mantilla, J.; Fernández, F.J.; Martínez Zarzuelo, A.; León Carrascosa, V.; Plangger, L.; Garrote, N.; Fernández Díaz, M.J. y Jover, G. Concreción y formulación de resultados de aprendizaje en la formación universitaria, en REDINE (Ed.) Conference Proceedings EDUNOVATIC 2018. Eindhoven: Adaya Press, pp. 15-20. 2019.
16. Todorovski, Blazhe; Nordal, Erin; Isoski, Tijana. Overview on Student-Centered Learning in Higher Education in Europe: Research Study. European Students' Union ESU. Brussels, 2015.

9. Links de interés del proyecto CONSENS

1) ANECA. Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los Resultados del Aprendizaje. Madrid: ANECA. 2013. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion>

2) ANECA. Enfoque al aseguramiento de la calidad de los programas conjuntos. Madrid: ANECA. 2013. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion>

3) Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA): www.iea.nl

4) Bologna Process and the European Higher Education Area: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_en

Bologna progress report 2018:

https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2fe152b6-5efe-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-en?WT.mc_id=Selectedpublications&WT.ria_c=677&WT.ria_f=706&WT.ria_ev=search

5) Education and Training 2020: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en

6) Erasmus Plus Beneficiaries Space: https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/beneficiaries-space_en

7) European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA): <http://www.enqa.eu>

- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

8) European Association of Institutions on Higher Education (EURASHE): <https://www.eurashe.eu>

9) European Commission. ECTS users' guide: glossary and examples.

https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/glossary_en.htm#ectsTop

10) European Commission (2014). The Bologna process and the European higher education area. Retrieved from:

http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_en.htm

11) European Commission Education and Training:

<http://ec.europa.eu/education>

12) European Consortium for Accreditation in higher education (ECA):

<http://ecahe.eu>

European Consortium for Accreditation in higher education (ECA): Dublin descriptors:

http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors

13) European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET):

http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/ecvet_en.htm

14) European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS):

http://ec.europa.eu/education/resources/european-credit-transfer-accumulation-system_en

15) European Higher Education Area (EHEA):

<http://www.ehea>

- European Higher Education Area Bologna Process:

<http://www.ehea.info/pid34247/how-does-the-bologna-process-work.html>

- Student Centered Learning:

<http://www.ehea.info/pid34437/student-centred-learning.html>

- European student convention:

<http://www.ehea.info/cid104040/t4scl-stakeholders-forum-and-20th-european-student-convention.html>

- Three-cycle system of higher education:

<https://www.ehea.info/pid34438/three-cycle-system.html>

16) European Qualification Framework (EQF):

https://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f%5B0%5D=im_field_entity_type%3A97

- Recognition of skills and qualifications:

http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/skills-qualifications_en

- European inventory of validation of non-formal and informal learnings:

<http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory>

- A set of five standardized documents and a skills passport available for free in 26 languages, designed to enable users to present their skills, qualifications and experience across Europe:

<http://europass.cedefop.europa.eu/>

17) European Quality Assurance Register (EQAR):

<https://www.eqar.eu>

- Key Considerations for Cross-Border Quality Assurance in the European Higher Education Area:

<http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/keyconsiderations-for-cross-border-quality-assurance-in-the-ehea>

18) European Skills, Competences, Qualifications and Occupations (ESCO):

<https://ec.europa.eu/esco/portal/home>

19) European University Association (EUA):

<http://www.eua.be>

20) Internacional de la educación:

<https://www.ei-ie.org/>

21) International Council for open and distance education (ICDE):

<https://wcol2019.ie/international-council-for-open-and-distance-education/>

22) Scottish Funding Council Glossary:

<http://www.sfc.ac.uk/housekeeping/glossary/glossary.aspx>

23) UNESCO (2014), ISCED: International Standard Classification of Education:

<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>