



REPORT

Deliverable N° 5.2

Dissemination of the agreed manual with definitions, standards and guidelines for the curriculum modification



Project reference No.	598682-EPP-1-2018-1-AR-EPPKA2-CBHE-SP (2018 - 3232 / 001 - 001)
Project Acronym	CONSENS
Project title	Latin American Consensus for the Internationalization in Postgraduate Education
Work package	WP5: Approval and dissemination of definitions and standards
Deliverable number	5.2
Deliverable title	Dissemination of the agreed manual of definitions and standards
Nature	Document
Dissemination Level	Public
Date of delivery	15-09-2021
Work package leader	P6 – Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Argentina -SPU-
Elaboration and edition of the document	P6 – Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Argentina -SPU- and P1 University of Buenos Aires– UBA
Document description	Manual colaborativo de definiciones y lineamientos para la modificación de un plan de estudios de una carrera de posgrado mediante la aplicación de los cuatro criterios CONSENS: aprendizaje basado en los estudiantes, competencias, créditos y aseguramiento de la calidad

Manual colaborativo de definiciones y lineamientos para la modificación de un plan de estudios de una carrera de posgrado mediante la aplicación de los cuatro criterios CONSENS: aprendizaje basado en los estudiantes, competencias, créditos y aseguramiento de la calidad

1. Introducción

Este documento, con pretensiones de poder convertirse en manual a partir de los sucesivos aportes de la red de Instituciones de Educación Superior CONSENS, se propone socializar una serie de definiciones y lineamientos para los procesos de modificación y de reelaboración curricular de carreras de posgrado, a partir de la inclusión de los cuatro criterios objeto del proyecto Consenso Latinoamericano para la Internacionalización en la Educación de Posgrado -CONSENS-: aprendizaje centrado en el alumno, competencias, créditos y calidad educativa.

Cuando un equipo de docentes transforma un diseño curricular, en conjunto con otros expertos en el marco de un institución universitaria toma decisiones centrales en torno a cómo será el trayecto formativo, cuáles son sus irrenunciables, qué se destacará y qué características traslucen mejor el perfil de egresado que se pretende. Según la experiencia CONSENS, de los cuatro criterios que aborda el proyecto, el elemento rector que orienta los demás es la **definición de las competencias en una lógica de aprendizaje basada en el estudiante**.

En este marco, las definiciones, estándares y lineamientos que presentamos buscan visibilizar el trabajo colaborativo realizado por la red de instituciones del proyecto CONSENS, aportando criterios pedagógicos que permitan avanzar en el camino de la construcción de ofertas académicas en educación superior de posgrado basadas en la calidad educativa, centradas en el alumno, la definición de competencias y el reconocimiento académico (créditos).

2. Objetivo

Modelizar, socializar y validar la experiencia CONSENS a través del desarrollo de una propuesta de manual sobre las “Definiciones, estándares y lineamientos para la transformación de un plan de estudios de una carrera de posgrado mediante la aplicación de los cuatro criterios CONSENS: aprendizaje basado en los estudiantes, competencias, créditos y aseguramiento de la calidad” como una guía del paso a paso para la modificación del plan de estudios de una carrera de posgrado.

3. Metodología propuesta para el desarrollo del trabajo de modificación curricular

Se identificaron los siguientes momentos para el trabajo de redefinición curricular basada en los cuatro criterios CONSENSUS:

1. Identificación y encuadre de la misión de la Institución de Educación Superior en la carrera de posgrado que desarrolla la modificación.
2. Identificación y definición de los resultados de aprendizaje. Son los objetivos generales para la carrera (perfil del egresado).
3. Identificación y definición de las competencias transversales y específicas para toda la carrera, que se evalúan en los espacios curriculares a través de las subcompetencias. Las transversales, sobre la base de aquellas identificadas por el proyecto “Tuning América Latina”, y las específicas, propias de la carrera.
4. Identificación y definición colectiva -equipo docente de la carrera- y ampliamente participativa de la “matriz de tributación”, de cuáles son las competencias definidas para la carrera a las cuales cada espacio curricular -asignatura, módulo, etc.- contribuye a desarrollar.
5. Definición colaborativa y participativa de las subcompetencias -descriptores de las competencias- para cada uno de los espacios curriculares. Son los objetivos específicos de aprendizaje de cada espacio curricular.
6. Revisión y adecuación de cada uno de los programas analíticos de los espacios curriculares de la carrera a la luz de las competencias y subcompetencias identificadas, definidas y categorizadas según su nivel de adquisición: operacionalización de las competencias.
7. Establecer los parámetros para el reconocimiento académico (créditos) en consonancia con la normativa de cada país establecida por las autoridades del Ministerio de Educación y las Agencias de Acreditación de la Calidad Universitaria.
8. Selección de los contenidos y del material bibliográfico de cada espacio curricular de la carrera, readecuados en total consonancia con las competencias y subcompetencias definidas.
9. Replanteo de las estrategias de enseñanza de cada espacio curricular en el marco del aprendizaje basado en los alumnos, el diseño curricular por competencias y el reconocimiento académico basado en créditos.
10. Adecuación de las actividades de aprendizaje, en coherencia con las nuevas estrategias de enseñanza establecidas en cada espacio curricular en el marco del aprendizaje basado en los alumnos, el diseño curricular por competencias y el reconocimiento académico basado en créditos: rúbricas, portafolios, análisis de casos, desafíos, y proyectos.
11. Análisis comparativo (evaluación) de las competencias adquiridas con las competencias previstas.

Lineamientos para la micro metodología de trabajo de cada uno de los momentos de la modificación curricular

Esta propuesta de manual colaborativo, que espera recibir sucesivos aportes de la red de Instituciones de Educación Superior CONSENS, solamente desarrolla los aspectos inespecíficos de aquellos momentos que desarrollan los se propone socializar una serie de definiciones y lineamientos para los procesos de modificación y de reelaboración curricular de carreras de posgrado, a partir de la inclusión de los cuatro criterios objeto del proyecto Consenso Latinoamericano para la Internacionalización en la Educación de Posgrado - CONSENS-: aprendizaje centrado en el alumno, competencias, créditos y calidad educativa.

De los 11 momentos que enunciamos para llevar a cabo la modificación curricular solamente desarrollaremos aquellos que requieren una precisión metodológica inespecífica.

3.1 Identificación y encuadre de la misión de la Institución de Educación Superior en la carrera de posgrado que desarrolla la modificación

Toda carrera de posgrado se encuadra en la misión de la Institución de Educación y los valores que esta sostiene. El primer paso de cualquier modificación curricular debe revisar y adecuar su desarrollo a este gran marco de referencia.

3.2 Identificación y definición de los resultados de aprendizaje. Son los objetivos generales para la carrera -perfil del egresado-

Uno de los cambios que ha supuesto la introducción del **Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)** ha sido a nivel metodológico, **pasando de un modelo basado en contenido a un modelo basado en resultados**, es decir, en lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer al finalizar con éxito su proceso de aprendizaje: **los resultados del aprendizaje (learning outcomes)**. Los resultados de aprendizaje **constituyen la base conceptual para un sistema de educación superior centrado en el estudiante**. Una descripción en términos de resultados de aprendizaje deseados debe ser una declaración de lo que se espera que un alumno sepa, entienda y sea capaz de hacer al final de un proceso de aprendizaje.

El propósito de todos los planes de estudio es que los estudiantes alcancen ciertos resultados de aprendizaje en términos de adquisición de ciertas competencias. Es por lo que las competencias deben ser identificadas para toda la carrera y debe establecerse un mecanismo transparente para asegurar como cada una de las materias (asignaturas / unidades / módulos) de las carreras contribuyen para su desarrollo.

Unos escasos pero contundentes resultados de aprendizaje para toda la carrera -perfil del egresado-, así como sus respectivas contrapartes, las competencias que se espera que adquieran los estudiantes, se definen en el plan de estudios y programa de la carrera o carrera, y se desarrollan, en términos de subcompetencias y estándares, en los programas de los espacios curriculares (asignaturas, módulos, unidades) y planes de clase.

Los resultados del aprendizaje deben adaptarse a los múltiples propósitos de la educación superior, incluida la preparación de los estudiantes para una ciudadanía activa, la creación de una amplia base de conocimientos avanzados y el fomento de la investigación y la innovación.

Los resultados del aprendizaje se utilizan con diferentes matices de significado y en marcos de referencia algo diferentes. En este trabajo, los resultados del aprendizaje en el perfil del egresado es considerado como el conjunto de declaraciones que indican lo que un alumno debería haber logrado con respecto a los conocimientos y habilidades al final de una carrera.

El logro de los resultados del aprendizaje siempre deben formularse en forma clara y transparente, de modo de facilitar la comunicación interna y externa, así como su evaluación.

Los **resultados del aprendizaje en el nivel de perfil del egresado** actúan como descriptores de lo que se pretende llevar a cabo en una formación, ayudando en la planificación docente y permitiendo conocer al estudiante con antelación lo que se espera de él al término de sus estudios. La formulación y publicación de resultados del aprendizaje de un proceso de formación es clave en todo sistema de garantía de la calidad, tal como lo establece la **Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA)**, ya que **el tener un título de grado, máster o doctorado, implica el reconocimiento de haber obtenido unos resultados del aprendizaje concretos.**

3.3 Identificación y definición de las competencias transversales y específicas para toda la carrera, que se evalúan en los espacios curriculares a través de las subcompetencias. Las transversales, sobre la base de aquellas identificadas por el proyecto “Tuning América Latina”, y las específicas, propias de la carrera

El Marco Europeo de Cualificaciones (EQF) define las competencias como la capacidad de utilizar los conocimientos y las habilidades personales, sociales y/o metodológicas, tanto en situaciones de trabajo y estudio como en el desarrollo profesional y personal.

Las competencias son la intersección del sistema educativo con el sistema productivo. En el contexto del EQF, la competencia se describe en términos de **motivación, responsabilidad y autonomía para poner en acto los conocimientos y habilidades**. El componente actitudinal es crítico, está referido al comportamiento de la persona, su conducta, que se expresa en actitudes, que, a su vez, se basan en valores.

Todos los planes de estudio de las carreras, de grado y posgrado, tienen por objetivo que los estudiantes alcancen ciertos resultados de aprendizaje a través de la adquisición de ciertas competencias. Por consiguiente, las competencias deben ser descritas y desarrolladas en las asignaturas / unidades / módulos de las carreras y deben ser evaluadas en cada una de ellas. Las competencias que se espera que adquieran los estudiantes se definen para el plan de estudios de la carrera, y, en los programa de cada asignatura se desarrollan en términos de subcompetencias y descriptores de dichas subcompetencias. La adquisición de competencias y subcompetencias debe realizarse de forma integrada y cíclica, a lo largo de todo el plan de estudios.

El modelo de educación superior basado en competencias considera los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo varios elementos (plan de estudios, competencias esperadas, métodos de enseñanza y métodos de evaluación, estrategias de aprendizaje y factores de contexto), así como los resultados, en términos de competencias percibidas que los estudiantes logran. Dentro del modelo de educación superior basado en competencias, **las competencias se pueden clasificar por el momento en que se desarrollan, o bien por sus características.**

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

- 1) **Competencias previstas (esperadas):** al inicio del desarrollo del programa educativo: competencias que se espera que adquieran los estudiantes a lo largo de un programa de estudios;
- 2) **Competencias evaluadas (percibidas):**
 - a) Evaluación por parte del profesorado de las competencias alcanzadas por los alumnos.
 - b) Autoevaluación de los estudiantes sobre las competencias adquiridas.

En este marco, un programa de estudios alcanza plenamente su objetivo cuando las competencias percibidas del estudiante están al mismo nivel que las competencias evaluadas por los profesores y las competencias esperadas. En este sentido, la definición previa detallada de los mecanismos de evaluación de competencias, así como su comunicación integral y transparente, son de crucial importancia.

B) Competencias según sus características:

1) Competencias básicas (clave): conocimientos y habilidades esenciales que las personas necesitan para ser miembros activos de una sociedad moderna y una fuerza laboral flexible (adaptable) y competitiva. Se espera que los estudiantes de los niveles superiores los tengan.

Las competencias básicas están vinculados a niveles generales de:

- Alfabetización;
- Matemáticas;
- Comunicación social en lengua materna;
- Colaboración y trabajo en grupo;
- Informática y tecnología de la información;
- Saber aprender.

2) Competencias genéricas (transversales, transferibles): habilidades que se pueden aplicar en diferentes contextos académicos -espacios curriculares, investigación y extensión universitaria- y laborales -diversos puestos de trabajo- y se consideran valiosas en la sociedad del conocimiento. Por ejemplo:

- Pensamiento crítico; análisis crítico y síntesis;
- Pensamiento reflexivo;
- Manejo de las 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 responsabilizarse por los resultados;
- Comunicación efectiva: tanto oralmente como por escrito;
- Habilidades informáticas elementales;
- Habilidades de investigación:
 - Gestión de la información sobre alfabetización;
 - Redacción científica.
- Resolución de problemas:
 - Análisis de problemas y sus causas;
 - Planificación, organización, seguimiento y evaluación de actividades.
- Diseño y evaluación de proyectos;
- Tratar con procesos no rutinarios;
- Trabajar en el aseguramiento de la calidad.



Cada una de las competencias básicas y genéricas enumeradas anteriormente puede considerarse como una subcompetencia de otra, por lo que varias de ellas suelen incorporarse en una única competencia que las contenga.

El proyecto Alfa Tuning América Latina es un antecedente de relevancia en tanto busca "afinar" las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Este proyecto aporta no sólo propuestas de competencias en educación superior propias de la región sino también trabajar en profundidad la traducción de las competencias tanto genéricas como específicas en actividades dentro del proceso de enseñanza y evaluación.

3) Competencias específicas (Competencias específicas de la materia o campo profesional / Competencias relacionadas con la materia) se expresan a través de la carrera.

El enfoque educativo basado en competencias ha sido definido (Unesco 2017) como “**la adquisición de conocimiento a través de la acción**”, donde cada competencia integra diferentes saberes, fundamentalmente de ejecución, como:

- 1. Saber conocer y pensar (observar, analizar, comprender, interpretar y explicar);**
- 2. Saber hacer y actuar en diferentes escenarios (desempeñar, realizar, poner en acto basado en procedimientos y estrategias);**
- 3. Saber estar (participar y trabajar de forma colaborativa) y saber ser (poseer automotivación, iniciativa, liderazgo y creatividad).**

Desde esta perspectiva, el enfoque basado en competencias debe ser asumido como un **saber hacer razonado para enfrentarse a la incertidumbre que ha de abordarse en una determinada tarea**, como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas, donde se combinan conocimientos (tácitos y explícitos), habilidades, actitudes y valores, con tareas que se tienen que realizar en determinadas circunstancias.

Entre las principales características del enfoque basado en competencias se encuentran las siguientes:

- Se centra en el estudiante.
- Se sustenta en el ¿para qué? (los objetivos) frente a los múltiples ¿qué? (los contenidos).
- Fomenta el autoconocimiento, la automotivación y la autoestima.

Las competencias no deben formularse con un alto grado de abstracción porque el resultado de aprendizaje esperado puede no conducir a acciones concretas para la mejora de las habilidades. Sin embargo, las competencias tampoco deben formularse con un grado



muy bajo de abstracción, ya que esto podría conducir a una gran cantidad de resultados de aprendizaje detallados que pueden abrumar a los profesores y estudiantes y también hacer que la evaluación sea imposible. Por lo tanto, el primer criterio de calidad en la definición de competencias es que las competencias deben formularse con un grado medio de abstracción. **El menor número de competencias posible, con el mayor grado de especificidad.**

Otro criterio de calidad en la definición de competencia es la especificación de los componentes (subcompetencias) que, en conjunto, forman una competencia. **Es en estas subcompetencias donde intervienen los tres componentes de las competencias: conocimientos, 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 competencias para la educación superior que sea lo más simple posible debería contener descriptores de las subcompetencias con al menos la distinción entre conocimientos, habilidades y actitudes. Esto también tiene una implicación práctica para la evaluación.**

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

- 1. Definir la menor cantidad posible de competencias genéricas y específicas del campo de estudio, con un nivel de abstracción medio.**
- 2. Identificar subcompetencias y diferenciar entre ellas los componentes de conocimiento, habilidad y actitud (motivación, responsabilidad y autonomía).**

3.4 Identificación y definición colectiva -equipo docente de la carrera- y ampliamente participativa de la “matriz de tributación”, de cuáles son las competencias definidas para la carrera a las cuales cada espacio curricular -asignatura, módulo, etc.- contribuye a desarrollar

Se trata de identificar la contribución o el aporte de cada uno de los espacios curriculares al desarrollo de las competencias, se elaboró una matriz de tributación. Este aporte se fundamenta en las definiciones que cada espacio curricular realiza sobre sus propios objetivos (específicos) de aprendizaje, sus propias subcompetencias, contenidos, estrategias de enseñanza y actividades, siempre en función de su contribución al desarrollo de las competencias de la carrera. **La matriz muestra, a través de una tabla de doble entrada, cuáles son los espacios curriculares que van a trabajar de manera explícita las competencias presentadas en esa tabla.**

Ejemplo de matriz de tributación:

Asignatura	Competencias genéricas					Competencias específicas					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6
DSRE											
BE											
DPSCOS											
ISSPSA											
ES											
GAOS											
EE											
GRHS											
CASP											
GIH											
TIC											
GSSI											
GSSII											
TFI											

3.5 Definición colaborativa y participativa de las subcompetencias -descriptores de las competencias- para cada uno de los espacios curriculares. Son los objetivos específicos de aprendizaje de cada espacio curricular

No deben ser muchas subcompetencias, dos o tres suelen ser suficientes. Lo importante es que sean relevantes y no se superpongan unas con otras.

La definición de cada subcompetencia debe incluir por lo menos la descripción del máximo nivel de adquisición de dicha subcompetencia. Parafraseando el conocido principio del derecho, "quién puede lo más, puede lo menos". Se supone que quien alcanza el nivel de experto posee las capacidades del novato y el competente. En este trabajo proponemos que la categorización del grado de adquisición de cada subcompetencia sea: novato, competente y experto. Los niveles de adquisición de las subcompetencias van en las columnas de la tabla de subcompetencias y niveles -rúbrica o matriz de evaluación-.

Cada competencia debiera contener descriptores de las subcompetencias con al menos la distinción entre conocimientos, habilidades y actitudes. Los descriptores de las subcompetencias van en las filas de la tabla de subcompetencias y niveles -rúbrica o matriz de evaluación-.



Para la definición de niveles de cada subcompetencia se propone el Modelo de Dreyfus, creado por Huber Dreyfus un profesor de filosofía en la Universidad de California (Berkeley), junto con su hermano Stuart E. En la década de los 80, publicó el documento sobre las etapas de adquisición de competencias. Estos niveles son:

- **Novato**
- **Competente**
- **Experto**

En la celda de encuentro de la subcompetencia con cada uno de los niveles se ubica el correspondiente **descriptor de la subcompetencia para ese nivel**. Los tres niveles de competencias tienen en su base la lógica de los tres momentos del pensamiento científico: describir, analizar críticamente las relaciones causa efecto y experimentar -innovar, crear y difundir-. **Cada nivel supone que ya están incorporadas las competencias del nivel inferior.**

NIVEL 1-NOVATO-

El estudiante operacionaliza la subcompetencia aprendiendo sus principios básicos, comprende el contexto y sigue instrucciones sobre el abordaje de esa temática. **En el nivel 1 el alumno esencialmente conoce, y, cuando aplica, lo hace siguiendo instrucciones o reglas.**

NIVEL 2- COMPETENTE-

El estudiante operacionaliza la subcompetencia afrontando distintos escenarios, analiza proactiva y críticamente la presencia de aquellas variables que actúan como causas, así como los efectos que pueden condicionar los resultados esperados. El estudiante ha recorrido varios ejemplos o experiencias, y, sobre esa base, puede decidir la mejor respuesta a un problema o situación. **En el nivel 2 se suma la dimensión de lo reflexivo y lo proactivo. El alumno actúa de modo proactivo, analizando y evaluando críticamente las diversas relaciones causa efecto que presenta cada alternativa.**

NIVEL 3- EXPERTO-

El estudiante operacionaliza la subcompetencia tomando las decisiones más estratégicas, identificando cuál es la mejor forma de aplicar el conocimiento y determinar dónde debe aplicar otro tipo de conocimientos. Busca nuevas y mejores formas de aplicar los conocimientos, inclusive creando sus propios métodos.

Operacionalización de las competencias y su relación con la rúbrica o matriz de evaluación

La operacionalización de las competencias es la base para el desarrollo de las rúbricas o matriz de evaluación. De hecho, las rúbricas son la selección de aquellos aspectos que se quieren evaluar a lo largo de un proceso de aprendizaje, junto a descriptores ordenados por niveles de ejecución, o calidad, para cada uno de los aspectos a evaluar. Se trata de una



herramienta de calificación, conformada por un conjunto de criterios y estándares, generalmente relacionados con objetivos de aprendizaje, que permiten evaluar del modo más transparente y objetivo, el nivel de desempeño de los alumnos.

Las rúbricas permiten estandarizar el registro de la evaluación de acuerdo con criterios específicos, haciendo la calificación más simple y transparente, que permite, a los profesores y a los estudiantes por igual, alcanzar una evaluación más justa y acertada, fomentar el entendimiento, y procurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean más coherentes.

Criterios generales para la operacionalización de las competencias genéricas

Para el presente trabajo, la definición y clasificación de las competencias genéricas fueron tomadas del del Tuning América Latina (2004-2007), proyecto que fue desarrollado por universidades de LA a partir de la experiencia “Tuning” de universidades de EU en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. De las 27 competencias trabajadas por el Tuning América Latina se pueden escoger cinco o seis que se consideraron como más representativas de las competencias transversales que debe poseer un egresado de la carrera en cuestión. En este trabajo proponemos que las competencias genéricas sean operacionalizadas siguiendo dos criterios generales:

- 1) La **operacionalización de cada una de las competencias, es decir, la definición de las subcompetencias y los descriptores para cada uno de los tres niveles es igual para cada una de las asignaturas de la carrera**, lo que varía es el contexto en el cual se realiza la puesta en acto. Es decir, cada espacio curricular contextualiza la competencia.
- 2) Las **competencias genéricas no se evalúan aisladamente, sino, mientras se evalúan las competencias específicas.**

Ejemplo de operacionalización de una competencia genérica en una carrera de posgrado de especialización en administración hospitalaria (EAH):

Competencia genérica

1. Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica

Subcompetencias

- Aporta ejemplos pertinentes que relacionan los conceptos trabajados en la EAH con la actividad laboral y profesional habitual.
- Elabora alternativas para abordar los procesos, situaciones, proyectos, casos y prácticas hospitalarias desde los saberes de la carrera y el perfil del egresado.
- Resuelve problemas relacionando saberes según el contexto, los actores y las tareas, creando nuevos métodos y procesos que aplica para la producción de los bienes y/o servicios.

Operacionalización idéntica para cada asignatura

Subcompetencia	Novato	Competente	Experto
Aporta ejemplos pertinentes que relacionan los conceptos trabajados en la EAH con la actividad laboral y profesional habitual.	Utiliza los ejemplos trabajados en la EAH vinculándolos con su actividad laboral profesional habitual.	Utiliza ejemplos de su actividad laboral profesional habitual para relacionarlos adecuadamente con los conceptos trabajados.	Aporta ejemplos pertinentes de otros escenarios posibles, ajenos a su actividad laboral habitual, relacionándolos adecuadamente con los conceptos trabajados en la EAH.
Elabora y evalúa distintas alternativas para abordar los procesos, situaciones, proyectos, casos y prácticas de gestión hospitalarias desde los saberes y el perfil del egresado.	Construye alternativas básicas para abordar los procesos y diversas situaciones, a partir de instrucciones o reglas.	Distingue y/o construye varios escenarios de alternativas sobre la base de diversas experiencias y/o ejemplos a los que ha estado expuesto.	Evalúa las distintas alternativas e identifica la mejor alternativa según sus propias experiencias y según marcos teóricos estudiados; fundamentando sus decisiones y creando nuevas alternativas y reflexionando sobre lo decidido.
Resuelve problemas relacionando saberes y herramientas según el contexto, creando nuevos métodos y procesos que aplica para la producción de los bienes y/o servicios.	Resuelve problemas siguiendo reglas.	Resuelve problemas relacionando saberes según el contexto, los actores y las tareas.	Resuelve problemas según el contexto, los actores y las tareas, creando nuevos métodos y procesos que aplica -innovación- para la producción de los bienes y/o servicios que tiene por misión proveer su organización.



- 3.6 Revisión y adecuación de cada uno de los programas analíticos de los espacios curriculares de la carrera a la luz de las competencias y subcompetencias identificadas, definidas y categorizadas según su nivel de adquisición: operacionalización de las competencias**
- 3.7 Establecer los parámetros para el reconocimiento académico (créditos) en consonancia con la normativa de cada país establecida por las autoridades del Ministerio de Educación y las Agencias de Acreditación de la Calidad Universitaria**
- 3.8 Selección de los contenidos y del material bibliográfico de cada espacio curricular de la carrera, readecuados en total consonancia con las competencias y subcompetencias definidas**
- 3.9 Replanteo de las estrategias de enseñanza de cada espacio curricular en el marco del aprendizaje basado en los alumnos, el diseño curricular por competencias y el reconocimiento académico basado en créditos**
- 3.10 Adecuación de las actividades de aprendizaje, en coherencia con las nuevas estrategias de enseñanza establecidas en cada espacio curricular, en el marco del aprendizaje basado en los alumnos, el diseño curricular por competencias y el reconocimiento académico basado en créditos: rúbricas, portafolios, análisis de casos, desafíos, y proyectos**
- 3.11 Análisis comparativo (evaluación) de las competencias adquiridas con las competencias previstas**

4. Conclusiones

Este documento tiene la pretensión de convertirse, con los sucesivos y permanentes aportes de todos los miembros de la red CONSENS, en un Manual colaborativo de definiciones y lineamientos para la transformación de un plan de estudios de una carrera de posgrado mediante la aplicación de los cuatro criterios CONSENS: aprendizaje basado en los estudiantes, competencias, créditos y aseguramiento de la calidad.