

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUI
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesis Doctoral

LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIA
COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA
Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

PRESENTADO POR:

Luisana F. Pitti Santiago de Sánchez
CED.: 4-732-906

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO
DE DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROFESOR ASESOR:

DR. JOSÉ N. ARAUZ ROVIRA

DAVID, CHIRIQUI, REPÚBLICA DE PANAMÁ

2016



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Tesis Doctoral

**LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS COMO
ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL
APRENDIZAJE DEL INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS**

Presentado por:

Luisana T. Pitti Santiago de Sánchez

Cédula: 4-732-906

**Tesis para optar al Grado Académico
de Doctora en Ciencias de la Educación**

Profesor Asesor:

Dr. José N. Araúz-Rovira

David, Chiriquí, República de Panamá

2016

*“Dame, Señor acierto para precisar,
dirección al progresar,
perfección al concluir,
voluntad para continuar...
Gracias Señor, Gracias Señor”.*

Santo Tomás de Aquino

Miembros del Tribunal Evaluador



Dr. José N. Araúz Rovira

Asesor



Dra. Margarita Martínez

Jurado



Dra. Karina Miranda

Jurado

Dedicatoria

Esta Tesis Doctoral primeramente se la dedico a **Dios Todopoderoso y a Santa María Virgen**, son mi fuente de vida y sabiduría diaria.

A mi madre, **Mariana Santiago de Pittí**, y a mi padre **Luis Beltrán Pittí Miranda**, por su amor, sacrificio, trabajo, fe, paciencia, formación en valores, disciplina, perseverancia constante, por regalarme la mejor herencia que pude tener, que es amar, servir al prójimo y mi educación. Gracias a ustedes he logrado llegar hasta aquí y convertirme en la persona quien soy.

A mis hermanos **Luis I. Pittí Santiago, Ricardo J. Pittí Santiago, Roberto D. Pittí Santiago y Mariana Del C. Pittí Santiago**, por cuidar de mí, ser mi guía, aconsejarme a pesar de la distancia y creer en mí como su hermana menor.

A mi esposo **Víctor Hugo Sánchez A.**, por brindarme su amor, comprensión y apoyo desde que nos conocimos para que siguiera superándome como mujer, como profesional y para que siguiera adelante haciendo lo que más amo que es “enseñar”.

A mi hijo, **Víctor Hugo**, muy especialmente te dedico mi Tesis Doctoral. Gracias a ti he logrado entender la esencia de la vida y la motivación que necesitaba para culminar este grado académico, el cual servirá para compartir mis conocimientos con otros seres humanos con el fin de hacer el bien y buscar el bien común en esta profesión digna de admirar, “Ser Maestro”.

Agradecimientos

A Dios Padre Todopoderoso, por darme la vida, la sabiduría y las fuerzas para iniciar y culminar satisfactoriamente este grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación.

A mis amados padres y hermanos, quienes han sido mi mayor ejemplo de seguir adelante sin desfallecer, y sobre todo por siempre confiar en mí.

A mi amado esposo por estar siempre allí, por su comprensión, fe y apoyo en cada uno de los proyectos académicos que he emprendido en mi vida.

Agradezco a mi tutor el Dr. José Araúz-Rovira por su mano amiga, por creer en mí, y en mi investigación, por apoyarme de manera inigualable como asesor de mi trabajo de tesis doctoral.

A mis compañeras Ignacia González y Zully Díaz por su colaboración y motivación mutua para lograr juntas concluir este último eslabón académico.

Igualmente, estoy muy agradecida con cada uno de los docentes, quienes impartieron sus conocimientos y contribuyeron a mi formación académica e integral como persona y profesional.

Y sobre todo agradezco profundamente y especialmente a mi amado hijo, Víctor Hugo. Gracias, mi vida, porque fuiste tú mi mayor fuente de inspiración para seguir luchando todos los días. Eres tú quien me hizo comprender mejor el significado de este proyecto, fuiste tú mi motivación más grande para poder lograr finalizar este Doctorado.

Abstract

The objective of this research was to evaluate the Curriculum Transformation based on Competencies as an approach for Teaching and Learning English for Specific Purposes. Two variables were studied: (1) Curriculum Transformation based on Competencies and (2) Teaching and Learning ESP. This research was Qualitative and focused on an Evaluation Method as a systematic methodology by Michael Quinn Patton. (1990). It essentially analyzed the Strengths, Opportunities, Weaknesses, and Threats (SWOT) to prove or not if this approach could change and improve the process of teaching and learning ESP at UNACHI. The sample population was conducted to three main subjects: (1) ESP professors of the Department of English, (2) students from the Faculties of Business Administration and Accounting, Public Administration, and Economics, and (3) specialists and authorities of the University Campus. A survey was applied to the first two types of subjects, and an interview was conducted to the last one. Results demonstrated positive answers towards the Curriculum Transformation based on Competencies at UNACHI. The majority of the subjects accepted as true that this approach is necessary because it offers a holistic education, improves teachers' competencies, assures a remarkable progress on students; additionally, the university might be able to graduate students who could communicate in English, according to their specializations. Hereafter, it is important to maintain the course UNACHI took a few years ago to ensure the quality of professors and students. Professors are essential in all of this. They are the hope of change of this research. Some recommendations pointed that a teaching team process not take place alone. Teaching requires to be accompanied and work as teams to guarantee a better teaching and a meaningful learning as it will enable students to be great professional ready to face the challenges of the Country and the World. In view of that, the proposal of this investigation is directed to create a Center of Research for Teaching and Learning ESP which will assure to investigate more about all the specialization areas at UNACHI.

Resumen

La Enseñanza y el Aprendizaje del Idioma Inglés con Fines Específicos (ESP) es una tendencia basada en la idea de que toda enseñanza de idiomas debe adaptarse al aprendizaje específico y uso del idioma de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, por tanto, no debe estar separada de la realidad de su contexto. Es decir, que la Transformación Curricular por Competencias permite robustecer este proceso brindando cambios positivos con el fin de egresar profesionales bilingües y especialistas en sus áreas de estudio.

Esta investigación surge por la necesidad de replantear la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés con fines específicos debido a que existe disconformidad por parte de los estudiantes egresados y empleadores con el uso del idioma inglés en áreas específicas. Evidentemente, la Universidad Autónoma de Chiriquí establece en el Modelo Educativo 2010-2013 que el Proceso de la Transformación Curricular busca asumir la enseñanza y el aprendizaje con principios de calidad, pertinencia, equidad, interdisciplinariedad, internacionalización y continuidad, y adoptar la nueva planificación analítica como muestra de la institucionalidad de la docencia. Por ello, es oportuno evaluar el proceso de Transformación Curricular basado en Competencias como estrategia metodológica para el mejoramiento de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje del Inglés con Fines Específicos.

Esta investigación se realizó con el propósito de identificar los indicadores que inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma con fines específicos; igualmente caracterizar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la Transformación Curricular por Competencias con el fin de investigar y encontrar respuesta a lo siguiente: Es de suponer que se puede mejorar la Enseñanza y el Aprendizaje del Idioma Inglés con Fines Específicos, en la medida que se desarrolle e implemente una Transformación Curricular por Competencias. De acuerdo con lo expuesto, se realiza en primer lugar la revisión de literatura y, después, se establece el marco referencial y metodológico del trabajo.

Producto de este estudio surgió la propuesta de Tesis Doctoral que se describe y presenta como un **Centro de Investigación para la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés con Fines Específicos (CIEAIFE)**, cuya creación se propone con el fin de impulsar la investigación en los docentes y estudiantes de las distintas disciplinas en las cuales se imparte el idioma inglés con fines específicos. Así pues, se recomienda con la visión de promover la investigación y proponer soluciones para la administración del Curriculum de IFE (ESP), mejorar el proceso de enseñanza y evidenciar un aprendizaje significativo en los futuros egresados de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

Contenido	Página
Miembros del Tribunal Evaluador	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimientos	v
Abstract	vi
Resumen	vii
Índice General	ix
Índice de cuadros	xvii
Índice de figuras	xviii
Índice de gráficas	xviii
Índice de tablas	xxi
Introducción	xxii
 CAPÍTULO I. MARCO INTRODUCTORIO	 1
1. Introducción	2
1.1. Aspectos generales	5
1.1.1. Situación actual del problema	6
1.1.2. Supuestos generales	7
1.2. Objetivos	8
1.2.1. Objetivos generales	8
1.2.2. Objetivos específicos	8

1.3.	Definición de variables y conceptos	9
1.4.	Delimitación o alcance de la investigación	14
1.5.	Restricciones o Limitaciones	16
1.6.	Justificación	17
1.6.1.	Importancia	17
1.6.2.	Aporte de la investigación	19
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO		20
2.	Desarrollo y Significado de la Transformación Curricular por Competencias	21
2.1.	Aspectos de la transformación curricular y la formación basada en competencias	21
2.1.1.	El curriculum y el proceso de enseñanza y aprendizaje	21
	A. Definición de curriculum	21
	B. Elementos del curriculum	22
	C. Desarrollo del currículum	23
2.1.2.	Generalidades de la transformación curricular y el mejoramiento de la calidad de la educación superior universitaria	26

A. Proyecto Tunning en América Latina	26
a. Implicaciones de Tunning-América Latina	32
b. Implementación del proyecto	38
c. Tunning y el sistema de educación superior centroamericano	40
B. Mejoramiento de la calidad de la educación superior Universitaria	42
2.1.3. La conceptualización de las competencias en el nivel superior	47
A. La conceptualización de las competencias	47
B. Clases de competencias	54
C. Formación basada en competencias	61
D. Las competencias en el currículo y en las actividades de aprendizaje-enseñanza	70
E. Cambios a partir del enfoque por competencias	79
2.2. Generalidades del Inglés con Fines Específicos IFE (ESP)	81
2.2.1. Surgimiento y conceptualización	81
A. Importancia, desarrollo y definición	81
B. Evolución	89
C. Áreas o clasificación	92
2.2.2. Docentes de Inglés con Fines Específicos (IFE)	97
A. Problemática de los docentes de IFE	97
B. Funciones de los docentes de IFE	103

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	131
4. Análisis e interpretación de resultados	132
4.1. Instrumento No. 1: Encuestas a docentes	132
4.1.1. Parte A. Datos generales de los docentes	132
4.1.2. Parte B. La transformación curricular por competencias	140
4.1.3. Parte C. La enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés con fines específicos	147
4.2. Instrumento No. 2. Encuestas a estudiantes	154
4.2.1. Parte A. Datos generales de los estudiantes	154
4.2.2. Parte B. La transformación curricular por competencias	159
4.2.3. Parte C. La enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos	164
4.3. Instrumento No. 3. Entrevista a expertos y autoridades	169
4.3.1. Transcripción de las entrevistas	170
4.4. Instrumento No. 4. Entrevista a expertos en ESP	214
4.4.1. Transcripción de entrevistas	215
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	226
A. Conclusiones	227
B. Recomendaciones	238

Diseño y desarrollo de la propuesta: Centro de Investigación para la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés con Fines Específicos (CIEAIFE)	241
A. Descripción de la Propuesta	243
B. Antecedentes	244
C. Justificación de la Propuesta	248
D. Objetivos de la Propuesta	253
E. Desarrollo de la Propuesta (Centro de Investigación)	254
BIBLIOGRAFÍA	266
ANEXOS	273
Anexo No. 1. 187.01 Matricula de pregrado en el Campus de la Universidad Autónoma de Chiriquí, por año de estudio, según facultad: Año Académico 2012	274
Anexo No. 2. Nota FH-DI -183-2015 de los docentes que impartieron cursos en el año académico 2013	275
Anexo No. 3. Instrumento No. 1. Encuesta dirigida a docentes ESP	278
Anexo No. 4. Instrumento No. 2 Encuesta dirigida a estudiantes	280
Anexo No. 5. Instrumento No. 3 Entrevista dirigida a expertos y Autoridades	282
Anexo No. 6. Instrumento No. 4. Entrevista dirigida a expertos en la enseñanza del inglés con fines específicos	283
Anexo No. 7 Matriz de operacionalización de variables No. 1	284

Índice de cuadros

Título de los cuadros	Página
Cuadro No. 1. Tobón (2006: p.95) Concepciones disciplinares sobre las competencias	52
Cuadro No. 2. Fracción de muestreo	116
Cuadro No. 3. Ventajas y desventajas sobre la transformación curricular por competencias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos. Ítemes 11 y 12. Respuestas de los docentes	150
Cuadro No. 4. FODA en relación a las respuestas de los docentes.	152
Cuadro No. 5. Ventajas y desventajas sobre la transformación curricular por competencias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos. Ítemes 9 y 10. Respuestas de los estudiantes	165
Cuadro No. 6. FODA en relación a las respuestas de los estudiantes	167
Cuadro No. 7. Expertos y autoridades entrevistadas	169
Cuadro No. 8. FODA en relación a las respuestas de la entrevista No. 3	186
Cuadro No. 9. FODA en relación a las respuestas de la entrevista No. 7	202
Cuadro No. 10. Expertos en ESP	214
Cuadro No. 11. Conclusiones	230

Índice de figuras

Título de figuras	Página
Figura No. 1. Arnaz (2004: P. 13) Desarrollo Curricular	25
Figura No. 2. Clasificación de las categorías del inglés con fines específicos (Ann M. Johns & Price-Machado World: p.44)	95
Figura No. 3. English: Purposes (Jordan 1997:3)	96

Índice de gráficas

Título de gráficas	Página
Gráfica No. 1. Matricula de los estudiantes, según facultades (año 2012)	117
Gráfica No. 2. Docentes pertenecientes al Departamento en Inglés, en relación con los docentes de servicio, según año 2012	117
Gráfica No. 3. a. Sexo de los docentes	133
Gráfica No. 4. b. Edad de los docentes	134
Gráfica No. 5. c. Categoría de los docentes	135
Gráfica No. 6. d. Dedicación de los docentes	136
Gráfica No. 7. e. Años de docencia	138
Gráfica No. 8. f. Facultad	139
Gráfica No. 9. ¿Conoce qué es la transformación curricular?	140
Gráfica No. 10. ¿Conoce qué son competencias en la formación universitaria?	141
Gráfica No. 11. ¿Conoce usted si la carrera en la cual usted imparte su curso se está autoevaluando?	142
Gráfica No. 12. ¿Considera usted que la transformación curricular por competencias mejorará la educación en el nivel superior?	143
Gráfica No. 13. ¿Considera usted que en la universidad se está dando seguimiento al proceso de transformación curricular por competencias?	144
Gráfica No. 14. ¿Conoce las competencias específicas de la carrera en la cual usted imparte su curso?	145
Gráfica No. 15. ¿Considera usted que su curso contribuye a lograr las competencias específicas de la carrera?	146
Gráfica No. 16. ¿Considera que la transformación curricular basada en competencias mejorará la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés con fines específicos?	147

Gráfica No. 17. ¿Considera que el curso que usted imparte contribuye a lograr que los estudiantes se comuniquen y usen el idioma inglés con fines específicos a la especialidad?	148
Gráfica No. 18. ¿Considera usted que elaborar los programas basados en competencias en equipo, con otros docentes que imparten la misma asignatura es una ventaja para unificar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos?	149
Gráfica No. 19. a. Sexo de los estudiantes	154
Gráfica No. 20. b. Rango de edades de los estudiantes	155
Gráfica No. 21. c. Estudiantes encuestados según año que cursa	157
Gráfica No. 22. d. Estudiantes encuestados según facultad	158
Gráfica No. 23. ¿Conoce qué es la transformación curricular?	159
Gráfica No. 24. ¿Conoce qué son competencias en la formación universitaria?	160
Gráfica No. 25. ¿Conoce usted si su carrera se está autoevaluando?	161
Gráfica No. 26. ¿Considera que la transformación curricular por competencias mejorará la educación en el nivel superior en la UNACHI?	162
Gráfica No. 27. ¿Considera que la asignatura de inglés contribuirá a lograr las competencias específicas de la carrera?	163
Gráfica No. 28. ¿Considera usted que la transformación curricular basada en competencias mejorará la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos?	164

Índice de tablas

Título de tablas	Página
Tabla de Contingencia No. 1 Ítemes a. Sexo y b. Rango de edad de los docentes	132
Tabla de Contingencia No. 2. Ítemes c. Categoría y d. Dedicación de los docentes	137
Tabla de Contingencia No. 3. Ítemes e. Años de docencia y f. Facultad donde imparte sus cursos de los docentes	137
Tabla de Contingencia No. 4. Ítemes a. Sexo y b. Rango de edad de los estudiantes	156
Tabla de Contingencia No. 5. Ítemes c. Año que cursa el estudiante y d. Facultad de los estudiantes	156

INTRODUCCIÓN

La formación en competencias va mucho más allá de lograr desempeñar habilidades que nos permitan desenvolvernó con calidad en los diferentes contextos de la vida. Es prudente reflexionar sobre los cambios que emergen diariamente en la sociedad debido a nuestro actuar cotidiano. Por lo tanto, la educación representa la luz en estos caminos por recorrer y la fe en que a través de ella la vida mejore para el bien común del ser humano.

Ser docente envuelve más de una palabra y el desempeño de una ocupación. Eres docente hoy y lo serás por siempre, nuestra labor es permanente, no termina en un periodo académico, no es la misma todos los días; es decir, requiere de una formación constante, amar lo que eres y amar lo que haces.

El reto más grande es definitivo para el docente, quien es el que está en el aula de clases formando generaciones año tras año. Por ello, es oportuno expresar que es quien reacciona primeramente cuando surgen los cambios y la necesidad de transformar aspectos educativos; entonces, se puede opinar que los cambios se proponen principalmente para los estudiantes quienes serán los beneficiados o afectados en el desempeño de su profesión y actuar humano.

La respuesta a los cambios está en nuestras manos: robustecer la mística docente, mejorar la calidad de enseñanza de manera integral hacia otro ser humano, implica más de pensar que todo se logrará a corto plazo; por lo contrario, este será continuo y constante. Mirar e investigar las bondades y desafíos que implica un proceso de cambio será nuestro mayor compromiso y la voluntad interna de que pensemos preponderantemente en la formación del prójimo quienes son nuestros estudiantes.

En concordancia con lo anterior, los objetivos que orientan esta investigación: (1) evaluar el proceso de la transformación curricular basada en competencias, como estrategia metodológica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos dirigida al área comercial; (2) desarrollar una propuesta de transformación curricular basada en competencias, con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos, expresan nuestro interés y nuestra preocupación por aportar elementos que contribuyan al mejoramiento de la educación en el ámbito de nuestra especialidad.

De acuerdo con este trabajo de investigación doctoral se ha estructurado en cuatro capítulos: el marco introductorio, el marco teórico, el marco metodológico y el análisis e interpretación de los resultados; además presentar las conclusiones y recomendaciones, el diseño y desarrollo de la propuesta de transformación curricular, la bibliografía y finalmente los anexos.

El marco introductorio aborda las generalidades de la investigación, los objetivos, las variables y conceptos, delimitación de la investigación, limitaciones y la justificación y aporte de la misma.

El Capítulo II comprende la literatura en relación con, en su primera parte, el desarrollo y significado de la transformación curricular por competencias y el mejoramiento de la calidad de la educación superior universitaria; seguido de la segunda parte, que se refiere a la enseñanza-aprendizaje del inglés con fines específicos.

El Capítulo III está centrado en especificar los aspectos metodológicos, tales como: el análisis de la situación actual del problema, el tipo de investigación, fuentes, población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y de presentación de resultados, para concluir con el aporte de la investigación.

El Capítulo IV se refiere al análisis e interpretación de los resultados por medio de análisis descriptivos de los cuestionarios y tablas de contingencia, utilizando el programa SPSS v19 y Microsoft Excel para la presentación de gráficas. También se realizó el análisis de las entrevistas presentándolas por medio de cuadros FODA.

Posteriormente y basándonos en los hallazgos de esta investigación, podemos presentar las conclusiones y recomendaciones que afirman la necesidad de presentar un aporte significativo de la investigación, el cual se plantea como nuestra propuesta de tesis doctoral: la creación de un Centro de Investigación para la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés con Fines Específicos (CIEAIFE).

Este centro de investigación busca impulsar las investigaciones en esta área con el fin de involucrar a los docentes y estudiantes para desarrollar e incrementar las tareas investigativas y de fortalecimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y así lograr ser un punto de generación de propuestas investigativas con el fin de buscar alternativas y soluciones a las problemáticas que se encuentran en esta área de la enseñanza y aprendizaje del idioma.

Finalmente, se especifican las fuentes bibliográficas consultadas, que fueron de gran apoyo y conocimiento para lograr comprender y profundizar las temáticas en estudio; y se culmina presentando los documentos relevantes y de evidencia que se anexan en orden al final de esta investigación.

CAPÍTULO I
MARCO INTRODUCTORIO

1. Introducción

La presente investigación precisa evaluar la transformación curricular por competencias como estrategia metodológica para la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos. Dadas las condiciones que anteceden a la necesidad de fortalecer y mejorar la educación en el nivel superior y de formar personas competentes que puedan responder a la realidad local, regional, nacional e internacional, resulta oportuno conocer más a fondo la problemática que persiste, particularmente en la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos, y en consecuencia el proceso de la transformación curricular.

El trabajo se ubica en el contexto de la Universidad Autónoma de Chiriquí como escenario de estudio y análisis de las dos variables primordiales, a saber, la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés con Fines Específicos y la Transformación Curricular por Competencias.

Del 01 de Febrero al 15 de Marzo de 2011 la Dirección de Currículum programó las **Jornadas de Capacitación: Transformación Curricular y Gestión de la Calidad en la Formación Universitaria basada en Competencias** con el fin de capacitar a los docentes de las 10 Facultades de la universidad incluyendo a los docentes de los Centros Regionales que debían incorporarse en el horario de la facultad perteneciente.

Un total de 544 (quinientos cuarenta y cuatro) docentes asistieron a las ***Jornadas de Capacitación: Transformación Curricular y Gestión de la Calidad en la Formación Universitaria basada en Competencias*** representado un 61,26% y faltaron 344 (trescientos cuarenta y cuatro) que representa el 38,17% de los 888 docentes pertenecientes a la Universidad Autónoma de Chiriquí. En su gran mayoría la participación de los docentes fue pertinente e igualmente demostraron interés por desaprender y aprender este proceso de transformación curricular basada en competencias.

Ciertamente, persiste una minoría que se mantiene en desacuerdo con la transformación curricular; debido a que exige más capacitaciones para comprender el enfoque basado en competencias; también, solicitan se les otorgue más tiempo de lo estipulado para la unificación de la planificación y desarrollo del currículum; otros manifiestan que primero es la acreditación, diseño o rediseño de las carreras antes de profundizar este proceso de transformación curricular; y finalmente están los que no han logrado involucrarse, siendo este aspecto el más desfavorable para la formación y crecimiento integral de los estudiantes universitarios.

Igualmente, la Dirección de Currículum aplicó un instrumento de evaluación de las Jornadas a un total de 244 docentes que se quedaron hasta el final. Los resultados de esta evaluación arrojaron que un 66 % fue muy satisfactorio con el desarrollo de las jornadas, un 30% satisfactorio, un 4% poco satisfactorio y 0% nada satisfactorio.

Con estos resultados y la experiencia tan enriquecedora de tener la oportunidad de este acercamiento, desde el 01 de Febrero al 15 de marzo es cuando fueron surgiendo tantas inquietudes de evaluar y conocer más a fondo la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos.

Consideramos que este antecedente, nos obliga a analizar la transformación curricular por competencias y, de esta manera, proponer soluciones a corto y a mediano plazos; y a través de un análisis (DAFO) determinar las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades de la transformación, como un modelo de modernización de la educación superior. De este modo, se podrán obtener los resultados de esta investigación evaluativa.

El presente trabajo se orienta, así, robustecer la formación e investigación del personal docente como artífice de todas las acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, *a)* por medio de la investigación para fortalecer las Competencias Docentes, dirigido a docentes que enseñan inglés con propósitos específicos, en el área de Currículum por competencias (diseño, planificación, ejecución y evaluación); y, *b)* con un Programa en la Enseñanza del Inglés con fines específicos (para los docentes de servicio del Departamento de Inglés), a través de Programas de Especialización a nivel de Diplomado o de Postgrado, en función de enseñar inglés de acuerdo con las diversas disciplinas.

1.1. Aspectos generales

El Modelo Educativo y el Proceso de Transformación Curricular de la Universidad Autónoma de Chiriquí 2010-2013 busca construir una universidad diferente, que sea capaz de responder a las exigencias de innovación, creatividad y cambio, cuyo centro de atención sean los estudiantes, y donde los docentes sean mediadores del conocimiento, se impulse el aprender a aprender, aprender a enseñar, aprender a hacer, aprender a ser, a comunicarse y convivir. En efecto, la universidad se ha propuesto implementar el modelo y el proceso de transformación curricular de forma progresiva y por etapas (Véase El Modelo Educativo y el Proceso de Transformación Curricular, UNACHI 2010)

Con la aprobación del Modelo Educativo, la Universidad Autónoma de Chiriquí se aboca a: asumir la enseñanza y el aprendizaje con principios de calidad, y pertinencia, equidad, interdisciplinariedad, internacionalización y continuidad, y adoptar la nueva planificación analítica como muestra de la institucionalidad de la docencia. Siendo así, debemos adentrarnos en el proceso de transformación curricular y ser tenaces en consagrar el aprendizaje como la mística para el desarrollo humano de los estudiantes. El Informe Delors (1998) dice: “La educación debe facilitar a todos, lo antes posible el pasaporte para la vida, que les permita comprenderse mejor a sí mismos, entender a los demás y participar así en la obra colectiva y la vida en sociedad”.

1.1.1. Situación actual del problema

Las consideraciones previas sirven de soporte para apreciar la situación actual de los docentes que son versados en sus disciplinas; no obstante, no poseen la formación en competencias adecuada en relación con el diseño, planificación, ejecución y evaluación del currículo. De igual manera, no es nuevo escuchar la disconformidad de los estudiantes con respecto a la educación que reciben en la universidad, refiriéndonos, en el caso particular, a sentirse incapaces de enfrentar y dar respuestas a situaciones donde tengan que comunicarse en Inglés.

Lo anterior nos lleva a suponer que la enseñanza y el aprendizaje del Inglés en las distintas especialidades ha sido fundamentalmente la transmisión de información basada en la enseñanza de un inglés general y no el requerido para cada carrera. Además, la falta de programas actualizados que sean evidentes supone que el control y seguimiento de la planeación y ejecución de los cursos son muy débiles.

Ante la situación planteada, es evidente que los docentes de Inglés en su gran mayoría poseen especialidades en Docencia Universitaria, Lingüística y Metodología de la Enseñanza del Idioma Inglés como Segundo Idioma y se capacitan a menudo. No obstante, los estudiantes sienten que los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos se basan en la transmisión de terminología e información de manera pasiva y tradicional. Entonces, ¿qué está sucediendo con la enseñanza y el

aprendizaje del idioma? ¿Por qué los estudiantes no logran comunicarse efectivamente en el idioma inglés en tareas concretas de su profesión?

Lamentablemente, los estudiantes no logran comprender la lectura, redactar, no desarrollan la habilidad auditiva y tampoco logran comunicar sus ideas de manera coherente, por lo menos en un nivel intermedio-avanzado; limitándolos a poder competir con otros profesionales.

1.1.2. Supuesto general

Con base en la situación preliminar presentada, referida al problema que estudiar, se pretenden los siguientes supuestos generales del estudio, los cuales sirven de orientación para su desarrollo.

- Se puede mejorar la Enseñanza y el Aprendizaje del idioma con fines específicos en los estudiantes universitarios, mediante el desarrollo y aplicación de una Transformación Curricular por Competencias.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivos generales

- Evaluar el proceso de la transformación curricular basada en competencias, como estrategia metodológica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos en el área comercial.
- Desarrollar una propuesta de transformación curricular basada en competencias, con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar los indicadores que incidan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos en el área comercial en función de la transformación curricular basada en competencias.
- Analizar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular por competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés con fines específicos en el área comercial.
- Caracterizar proyectos de investigación y fortalecimiento de la enseñanza del inglés con fines específicos, con miras a mejorar el aprendizaje del idioma en los estudiantes universitarios.

1.3. Definición de variables y conceptos

Luego de haber planteado los objetivos generales de la investigación, definiremos ahora conceptualmente las dos variables fundamentales del estudio; a saber, variable independiente: **La Transformación Curricular por Competencias**; y como variable dependiente, **La Enseñanza del Inglés con fines específicos**. De aquí en adelante, entiéndase la primera, como modelo la transformación curricular por competencias que busca optimizar la educación en la universidad a partir de las condiciones y demandas de la sociedad; y la segunda, como elemento clave para mejorar y satisfacer las exigencias del idioma en el campo laboral.

Por otra parte, para facilitar la comprensión de algunos términos fundamentales, se definen a continuación los que encontrarán a lo largo de todo el estudio.

Acreditación: Certificación emitida por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá, previo análisis de los procesos de autoevaluación de programas, de la autoevaluación institucional y de la evaluación por pares externos, para dar fe pública de la calidad de sus programas y de la institución universitaria en general. *Ley No. 30 (De 20 de julio de 2006) Que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria.*

Autoevaluación de programas o carreras: Proceso mediante el cual la universidad y sus integrantes asumen la responsabilidad de evaluar y analizar los logros, así como los aspectos críticos de un programa determinado, con el fin de elaborar planes de mejoramiento, tomando como referencia su propio proceso educativo y los criterios e indicadores de calidad aprobados por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá. *Ley No. 30 (De 20 de julio de 2006) Que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria.*

Competencias: Son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. (Tobón, 2006)

Currículum: Conjunto sistematizado de los aspectos referidos a la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los elementos del currículo son los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y criterios de evaluación. El vocablo currículo puede ser utilizado para referirse a distintos niveles, más abstractos o más concretos, de elaboración de planes y programas educativos. Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá, (2010).

Departamentos: Son las subdivisiones básicas en las que se agrupa el personal docente de cada facultad de acuerdo con la afinidad de las disciplinas académicas a su cargo, para participar en las tareas docentes, de investigación y extensión. Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá, (2010).

Diseño Curricular: Función de organizar los componentes del currículo en los distintos niveles educativos; es el proceso de planificación, dar forma y hacer corresponder el currículo con el nivel escogido, atiende metas, objetivos, contenidos, experiencias de aprendizaje, políticas administrativas, sistemas de evaluación entre otros. Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá, (2010).

Educación Superior: Proceso de educación permanente que se realiza una vez terminada la educación media, y que abarca las modalidades de educación superior universitaria, educación superior no universitaria y postmedia. *Ley No. 30 (De 20 de julio de 2006) Que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria.*

ESP (English for Specific Purposes)/ IFE (Inglés con Fines Específicos): El Inglés para Fines Específicos, o Inglés de la especialidad, supone un uso de lengua restringida para los miembros de una comunidad discursiva que comparten un campo profesional común (Asher y Simpson, 1994).

Facultades: Son organismos académicos y administrativos que agrupan recursos universitarios de enseñanza, investigación y extensión de naturaleza afín. Están organizadas, fundamentalmente, mediante Escuelas y Departamentos Académicos, cuyo conjunto corresponda a campos del conocimiento estrechamente relacionados entre sí. Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá, (2010).

Institutos y Centros de Investigación: Los institutos son organismos de investigación, de organización y de enseñanza de estudios posgrado y de prestación de servicios especializados, adscritos a la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Artículo 123. Sección E. Estatuto Universitario (2009)

Modelo Educativo: Es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su Proyecto Educativo. El Modelo Educativo debe estar sustentado en la historia, valores profesados, la Visión, la Misión, la filosofía, objetivos y finalidades de la institución. Carlos Tünnermann Bernheim Panamá, (2008).

Modelo Educativo UNACHI: Busca constituir una universidad diferente, que sea capaz de responder a la exigencia de innovación, creatividad y cambio, cuyo centro de atención sean los y las estudiantes, y donde los docentes sean mediadores del conocimiento, se impulse el aprender a aprender, aprender a enseñar, aprender a hacer,

aprender a ser, a comunicarse y convivir. Modelo Educativo y La Transformación Curricular de la Universidad Autónoma de Chiriquí, (2010)

Proceso de Transformación: Éste parte de la aceptación de la gestión estratégica, elemento importante para alcanzar sustancial mejora en el desempeño administrativo-académico, sustentado en ejercicios de autoevaluación institucional, evaluación de programas y acreditación que permitan a las universidades mantener su liderazgo académico. Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá, (2010).

Tuning: Se generó un espacio para permitir “acordar”, “templar”, “afinar”, las estructuras educativas en cuanto a titulaciones de manera que estas pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea. Tuning quiere reflejar esa ida de búsqueda de puntos de acuerdo, de convergencia y entendimiento mutuo para facilitar la comprensión de las estructuras educativas. Beneitone, P. et al (2007).

Tuning –América Latina: Es un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina. (Beneitone, P. et al 2007).

Universidad: Institución de educación superior, creada mediante ley o autorizada mediante decreto ejecutivo, que tiene como misión generar, difundir y aplicar conocimientos por medio de la docencia, la investigación, la extensión y la producción, así como formar profesionales idóneos, emprendedores e innovadores y ciudadanos comprometidos con la identidad nacional y el desarrollo humano y sostenible del país.

Ley No. 30 (De 20 de julio de 2006) Que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria.

1.4. Delimitación o alcance de la investigación

Esta investigación se sitúa en el contexto de la Universidad Autónoma de Chiriquí, en su sede principal o campus central, particularmente en las Facultades de Administración de Empresas, Administración Pública y Economía. El período que comprende el estudio corresponde al primer y segundo semestres del 2013, ya que la población de análisis son los profesores de servicio del Departamento de Inglés y los estudiantes de las facultades indicadas.

Se ha delimitado a seleccionar la población de los docentes de servicio, siendo 21 de 35 que pertenecen al Departamento de Inglés, y una muestra de 65 estudiantes del área comercial que representa el 4.14% del tamaño óptimo de la muestra, para poder efectuar un análisis profundo de la problemática existente y de esta forma proponer un

plan de acción. En este caso se le da cobertura únicamente al Área Comercial de 3 Facultades, las cuales son: Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad, Facultad de Administración Pública y la Facultad de Economía.

El alcance de la investigación tiene connotaciones de orden teórico y práctico. En el aspecto teórico, la revisión de la literatura gira sobre los aspectos de la transformación curricular y la formación basada en competencias: el currículum y el proceso de enseñanza y aprendizaje, el mejoramiento de la calidad de la educación superior universitaria, y la conceptualización de las competencias.

Además, las generalidades del inglés con fines específicos IFE (ESP): Surgimiento, la importancia, desarrollo, evolución, conceptualización y docentes del Inglés con Fines Específicos IFE (ESP).

Los alcances de orden práctico de la investigación estarán orientados a evaluar la transformación curricular basada en competencias en función de identificar indicadores a través de un (FODA) las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de este proceso en la enseñanza y el aprendizaje del inglés específicamente en el Área Comercial de la Universidad Autónoma de Chiriquí. De este modo, la información permitirá derivar una evaluación del proceso curricular y la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos.

1.5. Restricciones y Limitaciones

Se considera que la obtención de la información referida a la enseñanza y el aprendizaje del inglés por parte de los docentes fue una de las mayores restricciones para progresar en la investigación. Se puede resaltar el tiempo y disposición como la mayor limitante de la investigación. Cabe destacar que la planificación por competencias no es el mismo enfoque de formación que los que solían utilizar anteriormente. Aún más, este diseño de planificación curricular es mucho más detallado, el cual debe reflejar el saber, saber hacer y saber ser.

Cabe añadir, que son indiscutibles el reto y las exigencias del Siglo XXI: hay que ceder a que entren en su espacio o área de comodidad directa o indirectamente, elementos nuevos sin que se sientan incómodos. Por lo tanto, la disposición y disponibilidad juega un papel muy importante para que puedan ser encuestados, observados y entrevistados.

1.6. Justificación

1.6.1. Importancia

El problema fundamental que se desea estudiar y evaluar justifica el esfuerzo de esta investigación de poder aprobar o desaprobado que la transformación curricular basada en competencias mejorará el aprendizaje del idioma en los estudiantes universitarios y así poder proponer un programa de investigación, desarrollo y fortalecimiento de la enseñanza del inglés con propósitos específicos.

Todo esto orientado a garantizar egresar profesionales dotados del conocimiento teórico y práctico, que reúnan las cualidades y atributos que les permitan anticipar, aceptar riesgos, tomar decisiones, ser capaces de manejar, controlar y actuar sobre situaciones de incertidumbre con respecto al uso del Inglés como segundo idioma en Panamá según la ley 2 del 14 de enero de 2003, artículo 6.

En tal sentido, los estudiantes expresan que los contenidos en gran parte se repiten, no son propios de la especialidad, la enseñanza y el aprendizaje del inglés están basados en transmisión de reglas gramaticales en su gran mayoría, limitándolos a utilizar el idioma en situaciones reales de manera comunicativa y actualizada en función a la especialidad, no se concretan los programas, o sea que la ejecución del currículum

y microcurrículum no se da completamente y, por lo tanto, el proceso de adquisición de un segundo idioma se limita al logro de un aprendizaje elemental.

De allí la pertinencia y significancia de esta investigación, al abordar un problema que no ha sido investigado en la universidad y afecta directamente a los estudiantes, evidentemente a los empresarios, la sociedad y a la institución universitaria, reflejando una incongruencia; de la educación en el nivel superior e indudablemente la relevancia de evaluar la transformación curricular como un estrategia metodológica para mejorar el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes universitarios.

Debido a lo mencionado inicialmente, se toma como modelo a mejorar, el proceso de transformación curricular por competencias como una solución fehaciente para una educación desfasada de la realidad económica, social, tecnológica y humana.

1.6.2. Aporte de la investigación

De acuerdo con los propósitos que se han venido realizando, considero que esta investigación se justifica en la medida en que se convierta en un aporte valioso que beneficie a los docentes de servicio y en especial a los más afectados, los estudiantes universitarios. Igualmente, los resultados del estudio pueden proyectar aportaciones significativas y convenientes para los que forman parte de la comunidad universitaria, principalmente los docentes de servicio del Departamento de Inglés, la Dirección de Currículum como promotora principal de la transformación curricular por competencias, y las facultades, empresarios, la provincia y el país en general.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2. Desarrollo y Significado de la transformación curricular por competencias

2.1. Aspectos de la transformación curricular y la formación basada en competencias

Es un hecho que la transformación curricular basada en competencias en la Universidad Autónoma de Chiriquí ha iniciado con la aprobación de su Modelo Educativo, que evidencia la acción y la preocupación por parte de las autoridades universitarias de regenerar la educación en la universidad, siendo la UNACHI la institución educativa con mayor población y concentración de estudiantes en Chiriquí; es por ello que se precisa entonces que demuestre a la provincia, al país y, sin ánimos de exagerar, al mundo entero, su visión y misión hacia el cambio y transformación de la formación y educación de seres humanos integrales que sean el futuro de la sociedad que a gritos pide mejores ciudadanos y personas competentes que busquen el bien común de todos.

2.1.1. El currículum y el proceso de enseñanza y de aprendizaje

A. Definición de currículum

Arnaz, José A. (2004), se define el currículum así:

Como un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa.

Además, el autor explica que el currículum es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar; es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no es las acciones mismas, si bien de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan. (p.9)

Arnaz destaca lo esencial de recordar y comprender que las acciones de los docentes y estudiantes han sido previstas en muchos aspectos y se relacionan entre sí siguiendo un plan general de acción que se contempla en reglamentos, plan de estudios, programas, disposiciones administrativas, denominado como currículum, el cual explícitamente guía el proceso de enseñanza-aprendizaje.

B. Elementos del currículum

De acuerdo con José Arnaz (2004), los currícula difieren entre sí en razón de las características peculiares de los procesos de enseñanza-aprendizaje que norman. Así pues, Arnaz (2004) presenta el siguiente ejemplo:

La preparación de un abogado requiere de un currículum obviamente diferente del que sirve para preparar a un médico o a un técnico en fundición. Empero, aunque los currícula difieren en cuanto al nivel, la duración de los estudios, los propósitos, etc., comparten una estructura o composición común;

en ellos se encuentran los siguientes elementos: objetivos curriculares, plan de estudios, programas y sistema de evaluación. (p.11)

Según el autor citado, es importante destacar que el currículum es un sistema, en cuanto que es un todo organizado cuyas partes son interdependientes, los cuatro elementos destacados deben estar coordinados entre sí para que se logre el propósito central de todo currículum: guiar un proceso de enseñanza-aprendizaje, organizándolo. Un currículum en el cual no hay concordancia entre sus elementos, provoca una conducción desordenada y hasta contradictoria de la enseñanza y el aprendizaje. (e.g., Arnaz, 2004)

En definitiva, Arnaz enfatiza la esencia de procurar la congruencia del currículum indicando que este sea un instrumento eficiente, ya que es una labor que le concierne a todos los profesores y a los administradores escolares. (p.12)

C. Desarrollo del Currículum

Por lo que se refiere al desarrollo del currículum, Arnaz (2004) considera que un currículum determinado es:

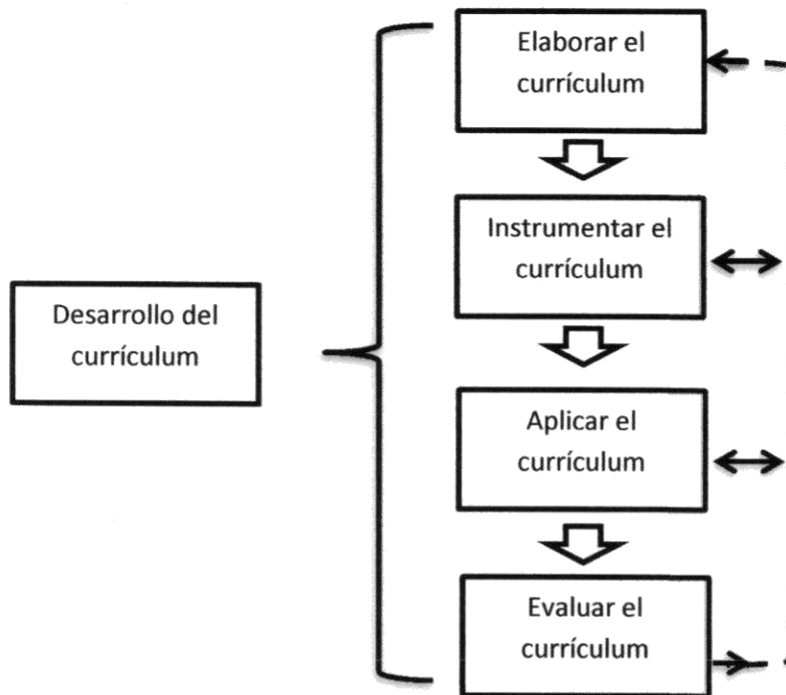
Un instrumento elaborado para utilizarse como insumo operador, junto con otros, en un sistema concreto de enseñanza-aprendizaje. Al igual que otros insumos, como los recursos didácticos, el currículum experimenta cambios al ser aplicado; estos deben ser efectuados bajo control siempre que sea posible, a fin de que no se introduzcan incoherencias en el currículum. (p.13)

Igualmente, Arnaz subraya que al elaborar el currículum se ha de procurar que sea un buen instrumento, que sirva para lograr algo valioso; los resultados de su utilización práctica pueden permitir confirmar si efectivamente el instrumento construido es adecuado o, por lo contrario, necesita ser modificado o hasta sustituido.

Conforme a lo expuesto por el autor citado, “debe haber una relación de continuidad en las actividades que se refieren al currículum; tales actividades son, genéricamente, las de elaborarlo, instrumentarlo, aplicarlo y evaluarlo. Estas cuatro constituyen, en su conjunto, un proceso general al que denomina desarrollo del currículum.”(p.13)

Figura No. 1. Arnaz (2004: p. 13)

Desarrollo Curricular



De manera tal como lo explica Arnaz; elaborar, instrumentar y evaluar el currículum son funciones que, junto con otras, ha de desempeñar el subsistema de planeación de una institución educativa; aplicar el currículum, en cambio, es una de las funciones del subsistema de enseñanza. (p.14)

2.1.2. Generalidades de la transformación curricular y el mejoramiento de la calidad de la educación superior universitaria

A. Proyecto Tuning en América Latina

Por lo que se refiere al proyecto Tuning-América Latina, Beneitone, Pablo, Esquetini, César, González, Julia, Marty, Maida, Siufi, Gabriela & Wagenaar, Robert (2007), sintetizan los aspectos más relevantes sobre el surgimiento de este proyecto en la educación superior de América Latina. De manera puntual los autores explican de la siguiente manera:

El proyecto Tuning-América Latina surge en un contexto de intensa reflexión sobre la educación superior, tanto a nivel regional como internacional. Hasta finales de 2004, Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 175 universidades europeas, que desde el año 2001 llevan adelante un intenso trabajo en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior como respuesta al desafío planteado por la Declaración de Bolonia. (p.11)

Así mismo, destacan en el documento “Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina” (2007) lo que implicó Tuning en Europa, siendo este un reto para las instituciones de educación superior, ya que permitió la creación de un entorno de trabajo, para que académicos europeos pudieran llegar a puntos de referencia, comprensión, y confluencia. (p.11)

Conviene subrayar que los autores, en términos teóricos indican que el proyecto Tuning-América Latina remite implícitamente a un marco reflexivo-crítico, producto de una multireferencialidad, tanto pedagógica como disciplinaria, para compatibilizar sus líneas de acción. El proyecto no puede enfocarse como una “receta”, sino como una metodología que procede de una perspectiva, cuya finalidad es incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él intervienen e interactúan. (p.12)

Beneitone, P., et al., (2007) consideran que “Tuning es más que un proyecto; se ha convertido en una metodología internacionalmente reconocida, una herramienta construida por las universidades para las universidades, un instrumento que permite pensar que el Espacio de Educación Superior Europeo puede ser una realidad cada vez más cercana.” (p.12)

En efecto, surgen las inquietudes sobre ¿por qué este proyecto en América Latina? Indiscutiblemente, los autores mencionados dan respuesta en su escrito de la siguiente manera:

Lo mejor es ver la problemática que enfrentan las universidades europeas en este momento y contrastar con la que tienen por delante las latinoamericanas. En primer lugar, la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior no es una aspiración exclusiva de Europa. El actual proceso de globalización está signado, entre otras cosas, por la creciente movilidad de los estudiantes, la cual requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos. Además de esto, la movilidad de los profesionales, los empleadores, actuales y futuros, dentro y fuera de América Latina, exigirán conocer fehacientemente lo que significa en la práctica una capacitación o una titulación determinada. Finalmente, en una etapa de internacionalización como la que estamos viviendo, la universidad como actor social tiene desafíos y responsabilidades, independientemente del lugar del hemisferio en el cual se encuentre. Las instituciones de educación superior deben asumir un rol protagónico en los distintos procesos que van construyéndose en el seno de la sociedad, y ese rol se vuelve mucho más crucial cuando se trata de las reformas en educación superior.

Para ocupar un lugar en la sociedad del conocimiento, la formación de recursos humanos es de vital importancia; y el ajuste de las carreras a las necesidades de las sociedades, a nivel local y global, es un elemento de relevancia innegable.

Por eso, el esfuerzo sistematizado por pensar y repensar juntos el horizonte académico (reconocimiento por parte de la comunidad académica) y profesional (reconocimiento por parte de los colegios y grupos profesionales) es una de las líneas centrales del proyecto Tuning. El mantener a las universidades en diálogo constante con la sociedad, que es una parte siempre abierta al futuro, es relevante para cualquier realidad, aunque la sensibilidad y la adaptación a los diversos contextos es naturalmente un requisito fundamental.

La cooperación es otro aspecto que responde a la pregunta sobre los motivos de pensar un proyecto Tuning para América Latina. Ambos lados del Atlántico, como todas las regiones del planeta, están llamados a cooperar. La necesidad de cooperar no es nueva, pero sí, más necesaria y posible.
(pp.12-13)

En definitiva, los mencionados (2007) puntualizan que Tuning-América Latina es un trabajo conjunto que busca y construye lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior, que faciliten los procesos de reconocimiento de carácter transnacional y transregional el cual es oportuno pero planteada por latinoamericanos.

Dicho en otras palabras, Beneitone, P. et al (2007) detallan a continuación los que originaron la idea para Latinoamérica, explicándolo así:

Durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba (España), en Octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaban del encuentro, luego de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning-Europa, se interesaron en la posibilidad de desarrollar una experiencia en ese marco con América Latina. Desde ese momento, se empezó a preparar la propuesta que fue presentada por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas al Programa ALFA de la Comisión Europea a finales de Octubre de 2003.

Las 8 universidades latinoamericanas que presentaron la propuesta fueron: Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad Estadual de Campinas (Brasil), Universidad de Chile (Chile), Pontificia Universidad Javeriana (Colombia), Universidad de Costa Rica (Costa Rica), Universidad

Rafael Landivar (Guatemala), Universidad de Guanajuato (México) y Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela). Por su parte, las 7 universidades europeas fueron: Technische Universitat Braunschweig (Alemania), Universidad de Deusto (España), Universidad Paris IX-Dauphine (Francia), Universidad de Pisa (Italia), Universidad de Groningen (Países Bajos), Universidad de Coimbra (Portugal) y Universidad de Bristol (Reino Unido).

Se puede decir que la propuesta Tuning para América Latina es una idea intercontinental, un proyecto que se ha nutrido de los aportes de académicos, tanto europeos como muy especialmente latinoamericanos. La idea de búsqueda de consensos es la misma, es única y universal. Lo que cambia son los actores y la impronta que brinda cada realidad.

Una vez comunicada la aceptación de la propuesta por parte de la Comisión Europea y durante los meses de Julio y Agosto de 2004, 18 países latinoamericanos fueron visitados por los coordinadores generales para explicar, dialogar y reajustar la propuesta con los Ministerios de Educación, Conferencias de Rectores e instancias decisorias de los distintos países, en materia de educación superior.

Las sugerencias recibidas fueron tenidas en cuenta e incorporadas al proyecto, el cual se inició formalmente en Octubre de 2004. (p.14)

a. Implicaciones Tuning-América Latina

Es preciso señalar que Beneitone, P. (2007) explica las implicaciones sobre el Proyecto Tuning, el cual busca iniciar 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. De igual manera, el autor subraya lo siguiente:

La protección de la rica diversidad de la educación superior latinoamericana es fundamental en el proyecto, así como la autonomía universitaria. El debate se nutre teniendo en cuenta las particularidades de las diferentes instituciones. Este punto es un pilar básico del proyecto. Uno de sus propósitos centrales es contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles “desde adentro”, con base en los objetivos que la titulación se marque, desde los perfiles buscados para los egresados, ofreciendo elementos que posibiliten ampliar la articulación entre sistemas de educación superior de los países de América Latina.

Mediante la búsqueda de perspectivas que pudiesen facilitar la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales en América Latina y quizás regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar. De esta forma, el inicio del proyecto está dado por la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrados en las **competencias**.

La elección de usar puntos de referencia comunes y no definiciones de asignaturas (cursos, materias) muestra un claro posicionamiento, ya que si se quiere propiciar la movilidad en cada uno tiene que presentar cierto nivel de consenso, con respecto a puntos de referencia acordados conjuntamente, y reconocidos dentro de cada una de las áreas y disciplinas específicas. Además, el uso de puntos de referencia respeta la diversidad, la libertad y la autonomía. Siguiendo la metodología propia Tuning-América Latina tiene cuatro grandes líneas de trabajo:

- 1) **competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas);**
- 2) **enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias;**
- 3) **créditos académicos;**
- 4) **calidad de programas. (p.15)**

Según los autores, la primera línea de trabajo trata de identificar competencias compartidas, que puedan generarse en cualquier titulación y que son consideradas importantes en la sociedad. Conviene poner énfasis en que Beneitone, P. et al (2007) explican también que se analiza aquellas competencias que se relacionan con las áreas temáticas, estando vinculadas con una disciplina, y son las que confieren identidad y consistencia a un programa específico.

En lo que concierne a las competencias específicas, estas difieren de disciplina a disciplina. De acuerdo con Beneitone, P. et al (2007), para Tuning, es necesario:

Desarrollar programas más transparentes y comparables a nivel latinoamericano; de forma de asegurar resultados del aprendizaje y competencias equivalentes para cada titulación. La definición de estas competencias es responsabilidad de los académicos, en consulta con otros grupos interesados en el tema. Al definir competencias y resultados del aprendizaje, se desarrollan puntos de referencia consensuados, que sientan bases para la garantía de la calidad y contribuyen con los procesos de evaluación nacional e internacional.

Con la segunda línea, se propone preparar una serie de materiales que permitan visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas. Esto implica desarrollar una combinación novedosa de enfoques de enseñanza y aprendizaje, para estimular –o permitir que se desarrollen- las competencias que se diseñan en el perfil. Los cambios de enfoques y objetivos de enseñanza y aprendizaje implican también modificaciones en los métodos y criterios de evaluación, en función no sólo de los contenidos, sino también de habilidades, destrezas y valores. Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera sea su área de estudio. Por supuesto, la transparencia y la comparabilidad de los métodos y criterios para evaluar el logro de las competencias son esenciales, si queremos contribuir a la mejora de la calidad.

(p.16)

Así pues, es evidente que primeramente el proyecto busca la definición de las competencias genéricas y específicas y luego el modo más adecuado de aprenderlas, enseñarlas y evaluarlas. Por otro lado, Beneitone, P. et al, abordan la siguiente línea de trabajo manifestando el impacto y la relación de este sistema de competencias con el trabajo, del estudiante indicando su conexión con el tiempo resultante, el cual se mide en créditos académicos.

Al mismo tiempo, Beneitone, P. et al, (2007) puntualizan la tercera línea destacando lo que se detalla a continuación:

Se busca subrayar también su relación con los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación. El proceso de Tuning requiere una definición clara de los conceptos asociados con los créditos, y de las metas, objetivos y resultados del aprendizaje. Por todo ello, es necesario lograr una mayor claridad y un mejor conocimiento, respecto a los siguientes temas: el papel de los créditos, la asignación de los créditos a los cursos, el diseño global del programa de estudio, el cálculo de los créditos con base en el trabajo del estudiante, la relación entre el trabajo del estudiante, los métodos de enseñanza y los resultados del aprendizaje. Esta línea no estaba incluida inicialmente en el proyecto, pero en las visitas preparatorias que se realizaron a los Ministerios de Educación, Consejos de Educación Superior y Conferencias de Rectores de América Latina, algunos países consideran este tema como un aspecto emergente y relevante para ser integrado en las reflexiones del proyecto, ya que, en su opinión, facilita la cooperación académica. (p.16)

La cuarta línea del proyecto destaca que la calidad es parte integrante del diseño del currículo basado en competencias, lo que resulta fundamental para articular las tres líneas expuestas anteriormente. Si un grupo de académicos

desea elaborar un programa de estudios, o redefinirlo, necesita un conjunto de elementos para contribuir a la calidad de los mismos. La confianza mutua entre las instituciones de educación superior y el reconocimiento de las titulaciones que éstas expidan debe tener como soporte básico una metodología contrastada de evaluación de la calidad. La movilidad y el reconocimiento de estudios requieren un clima de confianza y de transparencia y también una correspondencia comprobada entre los elementos fundamentales de la formación, en los distintos sistemas de educación superior.

Un trabajo serio y articulado de las cuatro líneas propuestas redundará en el fomento de la transparencia de los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y los programas de estudio y favorecerá un énfasis cada vez mayor en los resultados. La idea de que los estudiantes adquieran más competencias determinadas afecta positivamente la claridad en la definición de los objetivos fijados para un programa específico. Esto se logrará añadiendo indicadores que puedan ser medidos de forma precisa, mientras se establece que esos objetivos tienen que ser dinámicos y más acordes con las necesidades de la sociedad y el empleo. Estos cambios podrán llevar a una transformación en el enfoque de las actividades educativas, puesto que favorecerán la participación sistemática del estudiante, individualmente o en grupo, en la preparación de trabajos pertinentes, presentaciones, etc.

El interés en el desarrollo de competencias en los programas concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, exigiendo más protagonismo y cuotas más altas de compromiso puesto que es el estudiante quien debe desarrollar las competencias. Asimismo, se facilita la innovación a través de la elaboración de nuevos materiales de enseñanza, que favorece a estudiantes y profesores; así como, al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en su conjunto. (p.17)

b. Implementación del proyecto

Luego de identificar la metodología Tuning, se comprende que los actores centrales en el debate y que marcan el ritmo del proceso son las universidades para las universidades, tal como lo resumieron Beneitone, P. et al. (2007).

Seguidamente, estos investigadores explican detalladamente lo siguiente:

Se comenzó la tarea con 62 universidades latinoamericanas debatiendo en **4 grupos de trabajo: Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas.**

En un segundo momento, dada la repercusión que alcanzaron las actividades realizadas en el marco del proyecto y respondiendo a una demanda de los países latinoamericanos, se incorporaron 120 nuevas universidades en **8 áreas del conocimiento: Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería, Medicina y Química**. Estas 182 universidades, provenientes de **18 países de América Latina (Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela)** se constituyeron en doce grupos temáticos de trabajo. República Dominicana, país no elegible – en la Convocatoria del Programa ALFA, razón por la cual no se incluyó en el grupo de los 18 países latinoamericanos iniciales–solicitó formalmente sumarse al proyecto, asumiendo enteramente los costos de su participación. De esta forma, el proyecto cuenta con una cobertura en 19 países y en 190 universidades latinoamericanas comprometidas con el trabajo planteado.

Las universidades participantes fueron seleccionadas por los Ministerios de Educación, Consejos de Educación Superior y/o Conferencias de Rectores de cada uno de los países latinoamericanos, en función de los siguientes criterios: excelencia nacional en el área que representan, capacidad de diálogo con las personas de otras instituciones que trabajan en la misma disciplina, peso significativo en el sistema (tamaño de la institución, trayectoria y autoridad académica), de tal manera que una parte importante

del sistema de educación superior del país queda representada con la participación de cada una de las instituciones elegidas. (p.18)

c. Tuning y el sistema de educación superior centroamericano

Basado en el documento sobre el Sistema de Educación Superior Centroamericano y el Programa Tunning se generan las siguientes explicaciones (http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/csuca_doc.pdf):

El CSUCA es el primer organismo regional del proceso de integración centroamericana que representa a la Confederación Universitaria Centroamericana y su Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), fundado en septiembre de 1948. Inicialmente fue integrado por las cinco universidades públicas del istmo centroamericano de esa época, las cuales se han incrementado a un número de 17 al año 2004, todas pertenecientes a la Confederación. Desde su fundación hasta la fecha, ha desarrollado una importante cantidad de programas y proyectos académicos de cobertura regional, de gran impacto en la modernización de las instituciones universitarias centroamericanas, la movilidad académica y la cooperación regional en la educación superior. (p.1)

El documento igualmente hace hincapié en los retos de la Educación Superior en Centroamérica, siendo este su primer interés: “Crear un sistema de educación superior centroamericano que incluya la acreditación de la calidad, movilidad académica, certificación y reconocimiento de títulos y grados académicos, complementado con un proceso ágil de diseño e innovación curricular.” (p.7)

Hay que mencionar también que, para el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA):

Una de las tendencias y desafíos de la educación en general es garantizar la calidad en la formación del recurso humano necesario en la región, para aprovechar las oportunidades y superar las amenazas que contienen los Tratados de Libre Comercio. El mejoramiento de la calidad significa una cooperación más estrecha entre las universidades de la región, así como políticas y programas académicos que permitan una movilidad académica de profesores y estudiantes más efectiva en la región. (p.8)

En este contexto el Proyecto Tuning será de gran apoyo para transmitir la experiencia europea en materia de movilidad académica y reconocimiento de créditos y títulos entre las universidades y carreras profesionales; no solo dentro de la región centroamericana sino extraregional, tal como podría ser

sistemas de créditos y reconocimiento de títulos entre la región y México, Cuba, Colombia, con el propio sistema europeo, etc.

Se espera que además del papel orientador que pueda tener el proyecto en cada país, también apoye la consolidación del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Centroamericano, al Sistema de Carreras y Posgrados Regionales y al Consejo Centroamericano de Acreditación. (p.8)

La Secretaría General del CSUCA ofrece el apoyo para la coordinación y comunicación fluida entre las universidades, los programas y el proyecto Tuning para el logro de los objetivos del mismo y el beneficio de la movilidad de estudiantes y profesionales dentro de la región y entre la región y los países Europeas. (p.9)

B. Mejoramiento de la calidad de la educación superior universitaria

El siguiente punto trata de la **Ley N° 30 (De 20 de julio de 2006) “Que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria”**. Se abordaran artículos que fundamentan la necesidad de mejorar la calidad de la educación universitaria y que en

consecuencia evidencian que es ineludible que las universidades se dirijan ya por mandato a un sistema de evaluación y acreditación de las instituciones y sus programas académicos.

Para empezar se presentan los artículos que sustentan la necesidad de mejorar la calidad de la Educación Superior Universitaria en Panamá; así es tipificado en la Ley N° 30:

Artículo 2. Para los efectos de la presente Ley, los siguientes términos se definen así:

1. **Acreditación:** Certificación emitida por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá, previo análisis de los procesos de autoevaluación de programas, de la autoevaluación institucional y de la evaluación por pares externos, para dar fe pública de la calidad de sus programas y de la institución.
2. **Autoevaluación de programas o carreras:** Proceso mediante el cual la universidad y sus integrantes asumen la responsabilidad de evaluar y analizar los logros, así como los aspectos críticos de un programa determinado, con el fin de elaborar planes de mejoramiento, tomando como referencia su propio proceso educativo y los criterios e indicadores de calidad aprobados

por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá. (p.2)

Artículo 5. El Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria tiene como objetivos fundamentales:

1. Fomentar y desarrollar una cultura de evaluación que asegure la calidad de la educación superior universitaria.
2. Promover el mejoramiento continuo del desempeño y la calidad de las instituciones universitaria y de sus programas.
3. Dar fe, ante la sociedad panameña, de la calidad de las instituciones universitarias y de los programas que en ellas se desarrollan, mediante el dictamen de la acreditación.
4. Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior universitaria, mediante la regulación de los procedimientos y de los requisitos necesarios para la creación y el funcionamiento de las universidades.
5. Promover la articulación entre las diferentes modalidades del sistema de educación superior. (p. 4)

Artículo 7. Para lograr los objetivos establecidos en el artículo 5 de la presente Ley, el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria desarrollará los siguientes procesos complementarios, a los cuales solo se someterán las universidades:

1. Autoevaluación de programas o carreras
2. Autoevaluación institucional
3. Evaluación externa por pares académicos
4. Acreditación

Parágrafo: Las universidades particulares deben contar con un informe favorable de la Comisión Técnica de Fiscalización, como condición previa para ingresar en los procesos señalados en este artículo. (p. 5)

Artículo 8. La autoevaluación institucional y la de programas se complementan con la evaluación externa por pares académicos independientes que organiza el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá y abarca la docencia, la investigación, la extensión y la gestión institucional.

En particular se especifica el **Capítulo III, Artículo 13** el cual normaliza lo siguiente:

Se crea el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá, identificado con las siglas CONEAUPA, como un organismo evaluador y acreditador, rector del Sistema Nacional de Evaluación y

Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria; independiente y descentralizado, con autonomía financiera, administrativa y reglamentaria, con patrimonio propio y personería jurídica representativo de los diferentes actores vinculados con el desarrollo de la educación superior del país, al que corresponderá establecer la coordinación necesaria con el Ministerio de Educación y la Comisión Técnica de Fiscalización. (p.6)

Luego de presentar estos artículos, que amparan la urgencia de mejorar la calidad de la educación superior en Panamá, es conveniente no dejar inadvertido el **Artículo 29**, el cual refiere y respalda tal exigencia:

Las universidades tienen como misión generar, difundir y aplicar conocimientos por medio de la docencia, la investigación, la extensión y la producción, así como formar profesionales idóneos, emprendedores e innovadores y ciudadanos comprometidos con la identidad nacional y el desarrollo humano y sostenible del país. (p.11)

2.1.3. La conceptualización de las competencias en el nivel superior

A. La conceptualización de las competencias

En cuanto a la definición del término **competencia** en el proyecto Tuning-América Latina, Beneitone, Pablo, Esquetini, César, González, Julia, Marty, Maida, Siufi, Gabriela & Wagenaar Robert, (2007), la exponen de la siguiente manera:

La definición del término competencia no es un ejercicio simple. La misma conlleva nociones tales como la concepción del modo de producción y transmisión del conocimiento de, la relación educación-sociedad, de la misión y valores del sistema educativo, de las prácticas de enseñanza y de evaluación de los docentes y las actividades y desempeño de los estudiantes.

Una enunciación amplia del concepto de competencia puede definirla como las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo.

Otra definición de Beinestone, et al (2007) señala que las competencias son “complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas”. (p.35)

Todo esto según Beneitone, P. et al (2007), confirma el concepto competencia en educación, de tal manera que se presenta:

Como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer (aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores). En ese sentido, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante. Así, la formación integral se va desarrollando poco a poco, por

niveles de complejidad, en los diferentes tipos de competencias: básicas o fundamentales, genéricas o comunes, específicas o especializadas y laborales. La competencia, al igual que la inteligencia, no es una capacidad innata, sino que, por el contrario, es susceptible de ser desarrollada y construida a partir de las motivaciones internas de cada cual, motivaciones que deberán ser comunicadas al grupo de trabajo. La integración de estas dos áreas conforma la opción de vida, para el desarrollo de las potencialidades de un individuo, en relación con su ambiente, a partir de sus intereses y aspiraciones. (p.36)

De la misma forma, Beneitone, P. et al (2007) marcan la definición de competencias que da Tuning Europa: las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencia relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos). (p.37)

Por otro lado, Tobón, S. (2006) ha definido y debatido sobre el concepto de competencias con diversos expertos en seminarios, congresos y publicaciones, así:

Competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. A continuación se clarifican los términos de esta definición.

1. **Procesos:** los procesos son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final identificable. Implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar el fin propuesto. Con respecto a las competencias, esto significa que estas no son estáticas, sino dinámicas, y tienen unos determinados fines, aquellos que busque la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto.
2. **Complejos:** lo complejo se refiere a lo multidimensional y a la evolución (orden-desorden-reorganización). Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre.
3. **Desempeño:** se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer.
4. **Idoneidad:** se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto. Esta es una

característica esencial en las competencias, y marca de forma muy importante sus diferencias con otros conceptos tales como capacidad (en su estructura no está presente la idoneidad).

5. **Contextos:** constituyen todo el campo disciplinar, social y cultural, como también ambiental, que rodea, significa e influye en una determinada situación. Las competencias se ponen en acción en un determinado contexto, y este puede ser educativo, social, laboral o científico, entre otros.
6. **Responsabilidad:** se refiere a analizar antes de actuar las consecuencias de los propios actos, respondiendo por las consecuencias de ellos una vez se ha actuado, buscando corregir lo más pronto posible los errores. En las competencias, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones, lo cual incluye reparar posibles perjuicios a otras personas o a sí mismo. El principio en las competencias es entonces que no puede haber idoneidad sin responsabilidad personal y social. (p. 5-6)

De acuerdo con Tobón, S. (2006), hay diversas tradiciones disciplinares que han venido realizando aportes al campo de las competencias, como la lingüística, la psicología, la formación para el trabajo, la sociología y la pedagogía que explican la multiplicidad de definiciones y concepciones en torno al enfoque de competencias, lo cual dificulta la realización de programas de formación (Tobón, 2006a)

Sergio Tobón realizó una síntesis de estos aportes disciplinares explicados en una tabla: “Concepciones disciplinares sobre las competencias” (p. 95).

Cuadro No. 1 Tobón (2006: p. 95). *Concepciones disciplinares sobre las competencias*

Área disciplinar	Concepción
<i>Lingüística</i>	-La competencia como estructura lingüística interna (Chomsky, 1970). -La competencia como desempeño comunicativo ante situaciones del contexto (Hymes, 1996).
<i>Psicología conductual</i>	-Comportamientos efectivos -Competencias clave (Vargas, 2004)
<i>Psicología cognitiva</i>	-Desempeño comprensivo (Perkins, 1999) -Las competencias desde las inteligencias múltiples (Gardner, 1997) -Las competencias como inteligencia práctica (Stenberg, 1997)
<i>Sociología</i>	-Concepto de competencia ideológica (Verón, 1969, 1970). -Competencias interactivas (Habermas, 1989)
<i>Formación para el trabajo</i>	-La competencia como la capacidad de ejecutar las tareas (Vargas, 1999) -La competencia es un conjunto de atributos personales (actitudes, capacidades) para el trabajo (Vargas, 1999) -La competencia es una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas (Gonzci y Athanasou, 1996)

Es oportuno destacar la Serie: Hacia un currículo por competencias No. 9, *De la Planificación Competencial a la Praxis*, dirigido por Pimienta Prieto, Julio H. y Guerrero Frías, José A. (2014). Es un documento perteneciente a la Coordinación Técnico Pedagógica, Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa de MEDUCA, Panamá. Considero importante subrayar la conceptualización y abordaje acerca de las competencias en la educación, la cual describen así:

Competencia –derivado del latín *competere*, significa ser suficiente para algo o aquello que conduce a alcanzar ese algo.

Como se puede deducir a partir de esta definición etimológica, la educación por competencias va más allá del conocimiento propositivo, relacionando el “saber qué”, con el “saber cómo”, el “saber por qué” y el “saber para qué”, mediante habilidades de pensamiento, destrezas físicas, actitudes favorables e integración adecuada de valores. Sin embargo, la reciente incorporación de este enfoque a los sistemas educativos de cada país, ha generado distintas respuestas en los agentes involucrados en los procesos de formación, que van desde el interés y la idealización, hasta la preocupación o, en algunos casos, el absoluto rechazo. (De la Orden, 2011).

Para plantear una definición con la que empatizamos, comentamos que una competencia se evidencia en el desempeño o actuación del sujeto ante situaciones, actividades, problemas del contexto; pero, con la característica de requerir la asunción ética de esta actuación, es decir, toda competencia implica actuar con responsabilidad en un contexto determinado. (Tobón, Pimienta y García, 2010). (p.12)

B. Clases de competencia

Como lo plantea Tobón, S. (2006) en su obra *Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias*, hay dos clases generales de competencias: competencias específicas y competencias genéricas. Las cuales establece de la siguiente manera:

Las competencias genéricas se refieren a las competencias que son comunes a una rama profesional (por ejemplo, salud, ingeniería, educación) o a todas las profesiones. Finalmente, las competencias específicas, a diferencia de las competencias genéricas, son propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación (en este sentido, hablamos de las competencias específicas del profesional en educación física, del profesional en ingeniería de sistemas o del profesional en psicología).

En cada clase de competencia hay a su vez dos subclases, de acuerdo con el grado de amplitud de la competencia: competencias y unidades de competencia. Las competencias tienen un carácter global, son muy amplias y se relacionan con toda un área de desempeño. En cambio, las unidades de competencia son concretas y se refieren a actividades generales mediante las cuales se pone en acción toda competencia. (p.12)

Por lo que se refiere al proyecto Tuning-América Latina, Beneitone, Pablo, Esquetini, César, González, Julia, Marty, Maida, Siufi, Gabriela & Wagenaar Robert, (2007), expresan que las competencias genéricas identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, etc., las mismas se complementan con las competencias relacionadas con cada área de estudio, cruciales para cualquier título, y referidas a la especialidad propia de un campo de estudio. (p. 37)

Además, se debe señalar que Beneitone, P. (2007) revela el valor de estas competencias genéricas en una sociedad cambiante, donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, esas competencias y destrezas genéricas son de gran importancia; al mismo tiempo, explica que la elección de una enseñanza basada en el concepto competencia, es el punto de referencia dinámico y perfectible, lo cual puede aportar muchas ventajas a la educación, tales como:

a.) Identificar perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio. En la reflexión sobre los perfiles académicos y profesionales, las competencias emergen como un principio orientador para la selección de la clase de conocimientos que pueden ser apropiados para objetivos específicos. El énfasis en que los estudiantes adquieran unas competencias determinadas puede afectar positivamente la transparencia y la calidad de los programas educativos. (p.37)

b.) Desarrollar un nuevo paradigma de educación, primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento. En el paradigma enseñanza-aprendizaje, se está produciendo un cambio que subraya cada vez más la importancia de una educación centrada en el sujeto que aprende. El interés en el desarrollo de competencias, en los programas educativos, concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, que exige más protagonismo y un compromiso efectivo, debido a que el propio estudiante debe desarrollar la capacidad de manejar información original, buscarla, compararla, seleccionarla y evaluarla, utilizando diversas modalidades (biblioteca, consultas a profesores, intercambio con los compañeros, internet, etc.)

c.) Responder a las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje. La “sociedad del conocimiento” es también la “sociedad del aprendizaje”. Las personas precisan ser capaces de manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un determinado contexto, aprender continuamente, comprender lo aprendido, de tal manera que pueda adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes.

d.) Contribuir a la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y ciudadanía. La reflexión sobre las competencias tiende a la búsqueda de una mejor manera de predecir un desempeño productivo en el lugar de trabajo. Este énfasis sobre el desempeño en el trabajo continúa siendo de vital importancia. En este contexto, las competencias y las destrezas pueden relacionarse mejor y puede ayudar a los graduados a resolver problemas cruciales en ciertos niveles de ocupación, en una economía en permanente proceso de cambio. (p. 38)

Entre otros, en síntesis, las competencias emergen como elementos integradores capaces de seleccionar, entre una amplia gama de posibilidades, los conocimientos apropiados para determinados fines. La tendencia hacia una “sociedad del aprendizaje” ha sido aceptada ampliamente y se halla consolidada desde hace algún tiempo. Algunos elementos que definen este

cambio de paradigma son una educación centrada en el estudiante, el cambiante papel del educador, una nueva definición de objetivos, el cambio en el enfoque de las actividades educativas y en la organización y los resultados del aprendizaje. (p.40)

Se debe agregar que, Beneitone, P. et al (2007) abordan la definición de competencias genéricas para América Latina, en el marco del proyecto Tuning-América Latina, así:

El proyecto Tuning-América Latina se inicia a finales de 2004, entre las primeras tareas, se encuentra la definición de cuáles serían las competencias genéricas para América Latina. Para ello, se le solicitó a cada Centro Nacional Tuning (CNT) que presentará una lista de las competencias genéricas consideradas como relevantes a nivel nacional. Para la elaboración de las mismas, se tomó como punto de partida la lista de las 30 competencias genéricas identificadas en Europa. (p.43)

Luego de diversas consultas y reuniones en, marzo de 2005 en Buenos Aires se llevó a cabo la primera reunión, en la cual se presentó el primer borrador, el compilado de las 85 competencias genéricas propuestas por los 18 países, siendo agrupadas por categorías para permitir la reflexión, definición y redacción final. Así pues, decidieron presentar un listado de 27 competencias genéricas. Estas se enlistan a continuación:

Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.

20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

Al comparar los listados elaborados por el proyecto europeo y el proyecto latinoamericano, se encuentra gran similitud en la definición de las competencias genéricas principales. Existen 22 competencias convergentes, fácilmente comparables, identificadas en ambos proyectos, las cuales en el listado latinoamericano se han precisado aún más en su definición. (p.44)

Hay que mencionar, también las competencias específicas de acuerdo con Beneitone, P. et al (2007), a diferencia de las genéricas que se espera se desarrollen en el transcurso de un programa de estudio; las competencias específicas estarán relacionadas con cada titulación. Así pues, después de largas jornadas de discusión realizadas por los académicos que hicieron posible el proyecto Tuning-América Latina, se logra probablemente la conclusión más importante en relación con las competencias específicas, la cual se describe a continuación: “Solamente al relacionar el conocimiento

y las competencias específicas de cada área temática con los perfiles de titulaciones académicas y los perfiles profesionales, se puede lograr una mayor transparencia y coherencia.” (p.73)

C. Formación basada en competencias

Acerca de la formación basada en competencias el proyecto Tuning-América Latina, Beneitone, Pablo, Esquetini, César, González, Julia, Marty, Maida, Siufi, Gabriela & Wagenaar Robert, (2007) opinan lo siguiente:

El modelo pedagógico que involucra la formación por competencias propone zanzar las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo y la comunidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así, al fusionarlos, plantea la formación integral que abarca conocimiento (capacidades cognoscitivas), habilidades (capacidad sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores. En otras palabras: saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo.

El pensamiento de Howard Gardner acerca de la noción de inteligencias múltiples, ratifica que las competencias no son innatas, tampoco predeterminadas. No se nace destinado para desarrollar una competencia. Las personas, con su inteligencia, están en condición de elaborar construcciones, a partir de la exigencia del entorno, que les aporta multiplicidad de estímulos. Así, pueden llegar a desarrollar capacidades específicas. (p. 36)

En el caso de Tobón, S. (2006), éste explica en el documento *Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias* las múltiples razones por las cuales es preciso estudiar, comprender y aplicar el enfoque de la formación basada en competencias. En concreto, el autor manifiesta por qué para su país, que es Colombia, es de suma importancia. Destaca primeramente que el enfoque educativo está en el centro de la política educativa en sus diversos niveles, haciendo necesario que los docentes aprendan a desempeñarse con idoneidad en el enfoque. En segundo lugar, refiere que son las competencias la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el Proyecto Alfa Tuning Latinoamérica. Finalmente, como tercer lugar, explica que las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brindan principios, indicadores y herramientas para hacerlo, mucho más que cualquier otro enfoque educativo.

Con respecto a lo mencionado anteriormente, Tobón, S. (2007) extiende su explicación en el mismo documento sobre los aspectos básicos de la formación basada en competencias, como se describe a continuación:

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas por implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son:

- 1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. En este sentido, como bien se expone en Tobón (2005), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos.

El enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir el enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes. (pp.1-2)

Asimismo, este autor extiende su explicación sobre el enfoque de competencias como un concepto que tiene múltiples definiciones y hay diversos enfoques para aplicarlo a la educación, lo cual muchas veces se convierte en un obstáculo para diseñar y ejecutar los programas de formación; por ello, sintetiza en torno a la construcción histórica del concepto competencia de la siguiente manera:

Esto se explica porque el enfoque de competencias se ha venido estableciendo por la confluencia de múltiples aportes disciplinares entre sí, y entre estos y diversas tendencias sociales y económicas. Este concepto como tal se comenzó a estructurar en la década del sesenta con base en dos aportaciones: la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner. Chomsky (1970) propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo (uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas), por lo cual este autor siempre opone en el marco de su gramática generativa transformacional competencias-desempeño (competence-performance). A partir de esto, el concepto de

competencias comenzó a tener múltiples desarrollos, críticas y reelaboraciones, tanto en la lingüística como en la psicología (conductual y cognitiva) y en la educación. (p.2)

En contravía a la propuesta de Chomsky, de considerar la competencia como algo interno, en la línea conductual, poco a poco se fue hablando de la competencia como un comportamiento efectivo, y hoy en día hay un sólido modelo conductual de las competencias, que aunque trascendió el esquema de estímulo-respuesta, sigue basándose en el comportamiento observable, efectivo y verificable, confluyendo entonces así el desempeño dentro de la competencia (que están disociados en Chomsky). El enfoque de competencias desde lo conductual ha tenido notables desarrollos en el campo de la gestión del talento humano en las organizaciones, donde se asume con la orientación de buscar que los trabajadores posean competencias clave para que las empresas sean competitivas. Desde mediados de la década de los años noventa esta concepción de las competencias también ha sido implementada en instituciones educativas de varios países, buscando con ello formar personas con ciertas competencias que les posibiliten un mayor impacto en la inserción laboral.

Otra línea disciplinar está dada por la psicolingüística y la psicología cultural; que enfatizan en la competencia como un concepto que está en la base de la interacción de la persona con el entorno. En este sentido, están las elaboraciones de Hymes (1996), quien plantea el concepto de competencia comunicativa como el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno.

En una vía diferente, pero también con un enfoque contextual, están los aportes de la psicología cultural, que tienen como principal representante a Vigotsky (1985) y que han sido planteados por autores como Torrado (1995, 1998). En esta línea básicamente se ha propuesto que las competencias “son acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores” (Hernández et al., 1998, p. 14). Son acciones situadas en el sentido de que tienen en cuenta el contexto en el cual se llevan a cabo. Ahora bien, dichas acciones se dan a partir de la mente; la mente se construye en relaciones sociales y es actualizada por la cultura (Vygotsky, 1985; Brunner, 1992). En general, la psicología cultural le ha aportado al concepto de competencias el principio de que la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto (Véase Tobón, 2006), (p. 3).

Otra línea disciplinar que ha hecho aportes significativos a las competencias es la psicología cognitiva. Es de destacar la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987, 1997), la cual da un apoyo teórico sustancial a la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva (véase Tobón, 2005). Igualmente, se tienen las contribuciones de Sternberg (1997) en torno a la inteligencia práctica, la cual se refiere a la capacidad que han de tener las personas para desenvolverse con inteligencia en las situaciones de la vida.

Esto implica llegar a la solución de los problemas sin necesidad de pensar y analizar mucho, con el fin de canalizar la atención y la memoria en otras actividades.

Ahora bien, en la consolidación del enfoque de competencias en la educación no sólo han influido estos desarrollos disciplinares, sino también el momento histórico y la economía. Y eso se debe tener en cuenta para tener un criterio crítico en su empleo. En lo social, se tienen las crecientes presiones para que la educación forme para la vida y para el trabajo con calidad, y trascienda el énfasis en lo teórico y la mera transmisión de la información, pues con la paulatina emergencia de la Sociedad del Conocimiento, lo más importante no es tener conocimiento sino saberlos buscar, procesar, analizar y aplicar con idoneidad. Con respecto a lo económico, ha crecido la demanda de las

empresas a las instituciones educativas para que formen profesionales idóneos, de tal manera que esto les permita competir con otras empresas nacionales e internacionales para mantenerse y crecer. En síntesis, el auge de las competencias en la educación se corresponde con una mayor implicación de la sociedad en la educación, la cultura de la calidad, la globalización y la competitividad empresarial.

Esta construcción histórica del concepto de competencias en torno a múltiples referentes disciplinares y demandas socioeconómicas es lo que explica la diversidad de definiciones y metodologías para llevar a la práctica el enfoque de competencias. Sin embargo, en esta característica, que se ha visto como una falencia sustancial de las competencias (Bustamente, 2003), es donde precisamente reside la mayor virtud del enfoque de competencias, en tanto su naturaleza tiene una visión multidisciplinar y esto hace que este enfoque pueda alimentarse de diferentes contribuciones. Así mismo, esta naturaleza multidisciplinar de las competencias es lo que permite que sean asumidas como un lenguaje común para referirse al talento humano tanto en las organizaciones educativas, como en las organizaciones sociales y en las organizaciones empresariales, facilitando esto la articulación de la educación con lo social y lo económico (pp.4-5)

Finalmente, nuevamente cito a Pimienta Prieto, Julio H. y Guerrero Frías, José A. (2014), quienes en el documento la Serie: Hacia un currículo por competencias No. 9, De la Planificación Competencial a la Praxis, de MEDUCA, destacan lo siguiente en relación con la formación por competencias:

Lo que se busca por medio de la aplicación del enfoque educativo por competencias, es desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se activen en el desarrollo de actividades, tareas, problemas y faculden a los alumnos con las herramientas necesarias para enfrentar de manera exitosa las demandas complejas de la sociedad actual, local y global, razón por la cual, competencia y contexto se encuentran directamente relacionadas.

Como todo proceso educativo, el éxito o fracaso del enfoque por competencias sólo puede conocerse a través de aquellas manifestaciones, en este caso, del desempeño de los alumnos (la actuación como proceso) o de productos específicos (“objetos” resultantes); por lo que para algunos, cuando se habla de competencias consideran que nos ubicamos en el ámbito conductista; sin embargo, no es así del todo. La formación de la competencia es un proceso y como tal, también es necesario evaluarlo.

En adición a lo anterior, las características propias del enfoque por competencias demandan que las instituciones educativas cuenten con un nivel de autonomía curricular y de gestión superior al que precisaba el mero cumplimiento de objetivos, sobre todo en niveles superiores. Ante esto, en América Latina se observan dos tendencias: aquellos sistemas que han concedido mayor flexibilidad y autonomía a sus instituciones para hacer adecuaciones curriculares y metodológicas pertinentes, y aquellos que –aún a pesar de supuestamente haber adoptado la metodología por competencias –se han negado a conceder la libertad requerida. El resultado que se observa en los primeros, es un considerable aumento de la calidad educativa, que se refleja en las evaluaciones internacionales; en los segundos, se percibe un severo estancamiento, por no decir un gradual deterioro, resultado de un actuar educativo rutinizado. Queda claro que la creatividad y el involucramiento de los actores principales, es esencial para el logro de una reforma verdaderamente eficaz. (p.13-14)

D. Las Competencias en el currículo y en las actividades de aprendizaje-enseñanza

Con respecto al *Informe Final Proyecto Tuning América Latina* los ya citados Beneitone, P. et al (2007) precisan algunos de los aportes de una educación basada en competencias para distintos actores, como se especifica a continuación:

Históricamente, para el diseño de un plan de estudios o para el desarrollo de un currículum, se parte de la base de la construcción de un estudiante ideal. El problema, al que nos venimos enfrentando en estas últimas décadas, radica en la distancia que media entre ese estudiante promedio construido y los estudiantes concretos, entre las expectativas imaginadas o proyectadas y las reales. Efectivamente, hoy podemos comprobar que un gran número de alumnos ingresan a las instituciones de educación superior, sin haber adquirido las competencias básicas de lectura y escritura de textos complejos, capacidades para el razonamiento lógico matemático, capacidad de análisis y de síntesis, capacidad de argumentación, etc., además de contenidos disciplinares no aprendidos. Los docentes universitarios, en general, consideran las condiciones mencionadas como adquiridas y ejercitadas plenamente en el nivel medio, lo que suele ser causa de numerosas frustraciones en estudiantes y docentes. El reconocimiento de la situación descrita es el primer paso para establecer las estrategias pedagógicas adecuadas, que permitan tanto actuar sobre los obstáculos del aprendizaje, como, principalmente, anticiparlos.

Se deben adoptar estrategias que den cuenta de los problemas en forma integral y la enseñanza basada en competencias lleva en esa dirección, al proponer la resolución de situaciones complejas, contextualizadas, en las que interaccionan conocimientos, destrezas, habilidades y normas.

Por otra parte, y en lo referido a las aspiraciones de los estudiantes, las clásicas certezas sobre la inserción de los graduados universitarios se han desmoronado y las posibilidades de “éxito profesional” no están aseguradas de manera lineal, para nadie. A esto se suma que, en situaciones de crisis económica, en cualquier país disminuyen las ofertas de empleos y de ocupación efectiva, lo que se ve agravado en naciones que parten de un alto índice de desocupación.

Los campos profesionales se transforman y generan nuevos nichos de tareas y, paralelamente, anulan o disminuyen las posibilidades de otros trabajos. La mayor parte de los estudios recientes señalan que una persona cambiará varias veces de empleo durante su etapa laboral activa. Por lo tanto, la versatilidad es, cada vez más, una característica fundamental para desarrollar, en la formación profesional. Es decir que la flexibilidad mental, la capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, el saber cómo resolver problemas y situaciones problemáticas, la preparación para la incertidumbre son las nuevas habilidades mentales que requerirán los profesionales del mañana y en las que debemos entrenarlos. Se hace necesario patrocinar una formación que permita realizar ajustes permanentes, demostrar equilibrio ante los cambios y capacidad de inserción ciudadana en contextos de vida democráticos.(pp. 40-41)

El diseño y desarrollo curricular basado en competencias constituyen un modelo facilitador con múltiples beneficios para diversos actores:

- **Para las instituciones de educación superior:**

- Impulsa la constitución de una universidad que ayuda a aprender constantemente y también enseña a desaprender.
- Supone transparencia en la definición de los objetivos que se fijan para un determinado programa.
- Incorpora la pertinencia de los programas, como indicadores de calidad, y el diálogo con la sociedad.

- **Para los docentes:**

- Propulsa trabajar en el perfeccionamiento pedagógico del cuerpo docente.
- Ayuda en la elaboración de los objetivos, contenidos y formas de evaluación de los planes de estudio de las materias, incorporando nuevos elementos.
- Permite un conocimiento y un seguimiento permanente del estudiante, para su mejor evaluación.

- **Para los estudiantes y graduados:**

- Permite acceder a un currículo derivado del contexto, que tenga en cuenta sus necesidades e intereses y provisto de una mayor flexibilidad.
- Posibilita un desempeño autónomo, el obrar con fundamento, interpretar situaciones, resolver problemas, realizar acciones innovadoras.
- Implica la necesidad de desarrollar: el pensamiento lógico, la capacidad de investigar, el pensamiento estratégico, la comunicación verbal, el dominio de otros idiomas, la creatividad, la empatía y la conducta ética.
- Contribuye a tornar preponderante el autoaprendizaje, el manejo de la comunicación y el lenguaje.
- Prepara para la solución de problemas del mundo laboral, en una sociedad en permanente transformación.
- Prioriza la capacidad de juzgar, que integra y supera la comprensión y el saber hacer.
- Incluye el estímulo de cualidades que no son específicas de una disciplina, o aún de características específicas a cada disciplina, que serán útiles en un contexto más general, como en el acceso al empleo y en el ejercicio de la ciudadanía responsable.

- **Para los empleadores:**

- Conjuga los ideales formativos de la universidad con las demandas reales de la sociedad y del sector productivo.
- Proporciona graduados capacitados en el manejo de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación, con posibilidades para operar con creatividad en distintos campos, científico, técnico, económico, social y ético.

- **Para los sistemas educativos nacionales:**

- Permite abordar la compatibilización de los planes de estudio, con independencia de las mallas curriculares, es decir distribución y cantidad de asignaturas previstas en cada plan.
- Trabaja sobre grados de desarrollo de las diferentes competencias pertinentes a un área de formación, lo que implica consensuar las competencias de egreso del área en cuestión.
- Permite diseñar y articular con mayor facilidad, con sistemas que tengan en cuenta el tiempo real de trabajo del estudiante.

- **Para la sociedad:**

- Fomenta la habilidad para la participación ciudadana, brindándole a cada sujeto la capacidad para ser protagonista en la constitución de la sociedad civil. (p.42)

A su vez, en este informe Beneitone, P. et al (2007) detallan algunas dificultades y prejuicios respecto del concepto de competencias que sin lugar a dudas es vital señalar, por lo que se ha encontrado en el desarrollo del mismo. Para ilustrar mejor, debe considerarse que:

La planificación por competencias tampoco está excluida de dificultades y riesgos. El tema del currículo basado en competencias, como lo expresan diferentes instituciones que han avanzado en esta experiencia, no es algo sencillo, porque genera resistencia al cambio, por el conflicto de intereses particulares y por los múltiples enfoques de disciplina diferentes.

Tradicionalmente, las universidades han concebido su tarea como limitada únicamente a la elaboración y transmisión del conocimiento de las diferentes disciplinas, lo que explica que muchos académicos no estén acostumbrados a considerar los temas de las metodologías de enseñanza/aprendizaje como una práctica habitual y compartida; y no estén familiarizados con el vocabulario y el marco conceptual que se usa para describir y clasificar dichos métodos.

También, es necesario recordar que el concepto de competencias ha sido frecuentemente asociado a un carácter utilitario y eficientista, a perspectivas conductistas de enseñanza programada y a la subordinación de la educación al sector productivo. Por lo que surge el riesgo de focalizarse sólo en lo

laboral, sin considerar el desarrollo personal y la formación integral de la persona, como sujeto afectivo, social, político y cultural.

Es trascendental remarcar, las veces que sea necesario, que la comparabilidad del currículum, de métodos de aprendizaje y evaluación, difiere de la *homogeneidad* y que la *diversidad NO constituye un inconveniente en lo que respecta a los perfiles académicos y profesionales, sino más bien una ventaja.*

Por otra parte, el hecho de que el lenguaje de las competencias pueda ser comprendido por los organismos profesionales y otros grupos y representantes de la sociedad interesados en la educación, debería ser enfocado como una ventaja y no con el prejuicio de que la formación se basa en las exigencias y requerimientos del mercado. Por el contrario, el cambio y la variedad de contextos requieren una exploración constante de las demandas sociales, para diseñar los perfiles profesionales y académicos, y hace necesaria la consulta y el debate permanente con todos los actores involucrados en la formación de profesionales.

Además, el currículo basado en competencias debiera complementarse con una concepción de currículo, flexible y recurrente, que se dé en forma cíclica a lo largo de la vida productiva de los profesionales y aborde la formación de pregrado/grado como un ciclo inicial, que habilita para la formación continua.

Fundamentalmente, se debe destacar la necesidad de contar con apoyo y decisión institucional de promover el concepto de educación participativa, estimular el rediseño curricular y los cambios con el sistema de evaluación, colocar como prioritarias la capacitación de los profesores y la investigación educativa, así como la supervisión y asesoría permanentes en el proceso de transformación. (pp. 42-43)

Según Maldonado, M. (2010), asumir un diseño curricular basado en competencias conlleva un compromiso político, cultural y tecnológico, pues en él se definen los contenidos y conocimientos de una comunidad académica, la formación del relevo profesional y en general la construcción del sujeto y del ciudadano. Del mismo modo, el autor destaca que las universidades públicas y privadas comprometidas con proyectos curriculares con enfoque de competencias han logrado consensos con su propia comunidad académica dignos de imitar, pero las más atrevidas han emprendido acciones de cubrimiento local, nacional e internacional y le apuntan a una formación más centrada en las necesidades de la región; estas son ejemplares y paradigmáticas.

E. Cambios a partir del enfoque de competencias

Es preciso abordar los cambios a partir del enfoque de competencias según Tobón, S. (2007), quien lo esclarece en el documento sobre los *Aspectos básicos de la formación basada en competencias* de este modo:

La formación basada en competencias está en el centro de una serie de cambios y transformaciones en la educación. A continuación se describen algunos de estos cambios, con el fin de comprender mejor las dimensiones del enfoque:

1. *Del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas.* Esto implica trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser.
2. *Del conocimiento a la sociedad del conocimiento.* Esto implica que la educación debe contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional, preparando a los docentes, estudiantes y administrativos para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.
3. *De la enseñanza al aprendizaje.* El enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza. Esto significa que en vez de centrarnos en

cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, qué han aprendido y qué no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje. A partir de ello se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas. Esto se corresponde con el enfoque de créditos, en el cual se debe planificar no sólo la enseñanza presencial sino también el tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes. Puede apreciarse entonces un cambio en la enseñanza; cambio que no es hacer más práctico el saber, o integrar la teoría con la práctica, u orientar la educación hacia la empleabilidad. El enfoque de formación con base en competencias es mucho más que eso. Pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, y esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales. Las competencias, entonces, significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación. (p.14-15)

2.2. Generalidades del Inglés con fines específicos IFE (ESP)

2.2.1. Surgimiento y conceptualización

A. Importancia, desarrollo y definición

Primeramente, se aborda el documento “El Inglés para fines específico: rasgos distintivos”, de Fuertes Olivera, Pedro A. y Samaniego Fernández, Eva, quienes desglosan su importancia y desarrollo:

En los últimos años el desarrollo del Inglés con Fines Específicos (IFE) normalmente conocido por sus siglas inglesas “ESP”- ha sido espectacular debido a razones socioeconómicas –auge social de la ciencia y del progreso tecnológico, globalización económica, etc.- y lingüísticas, fundamentalmente la consolidación de la Lingüística Aplicada y de los paradigmas descriptivos. A ello, además utilizado por Crystal (1995:108) para designar a las lenguas que los hablantes con lenguas maternas diferentes utilizan para comunicarse entre sí.

En las últimas décadas, por tanto, los especialistas han estado investigando profusamente sobre las variedades profesionales y académicas del inglés, debido no sólo al papel fundamental que desempeña el inglés como *lingua franca*, sino también al interés que existe por un enfoque lingüístico funcional,

interdisciplinar y comunicativo. El inglés es la lengua que se emplea para transmitir los conocimientos científicos de la mayoría de los campos de especialidad, motivo por el que el estudio de los rasgos distintivos del inglés para fines específicos se ha convertido en uno de los campos de investigación más fructíferos, ya que los resultados de dichas investigaciones son esenciales para su enseñanza en los cursos de IFE.

El término *Inglés para Fines Específicos*, en realidad, puede significar dos cosas distintas: de forma muy genérica, la docencia del IFE (es decir, los cursos que se imparten sobre el inglés de diversas especialidades), y de forma específica, el inglés que se usa en situaciones comunicativas marcadas.

Aunque habitualmente se habla de “inglés para fines específicos”, Henry Widdowson (1998:3-4) descarta el adjetivo *specific* del término, pues para él cualquier uso que se haga de la lengua es “específico”, ya que sirve siempre para un fin concreto. Alcaraz Varó, siguiendo la opinión de Widdowson, prefiere usar el término “Inglés Profesional y Académico” (IPA), precisamente para evitar cualquier ambigüedad. La distinción entre “Inglés Profesional” e “Inglés Académico” soluciona, en parte, alguna de las dificultades metodológicas con las que se ha encontrado el “Inglés para Fines Específicos” desde sus inicios.

En el enfoque pedagógico de los lenguajes de especialidad, el adjetivo “especializado” se suele sustituir por el de “específico”, indicando que los objetivos de estudio y análisis no son ya las características lingüísticas de la variedad funcional, sino los contenidos de la asignatura, el desarrollo de materiales docentes y las destrezas comunicativas. Para Crystal, el término IFE haría referencia a “a Course whose content is determined by the professional needs of the learner” (1995:108). Es decir, que se trata de cursos donde la prioridad absoluta son las necesidades profesionales del idioma por parte de los alumnos. (pp.1-2)

Igualmente, Fuertes, P. continúa explicando en el documento diversos argumentos respecto a estas denominaciones:

La noción de inglés para fines específicos o IFE (English for Specific Purposes, ESP) responde a la enseñanza de la lengua inglesa con fines primordialmente utilitarios o instrumentales, a fin de que el discente pueda utilizarlo dentro de su actividad profesional. Robinson (1991) sugiere otra serie de factores que distinguen el IFE de lo que llamaríamos “inglés general”; además de los mencionados con anterioridad, la preparación de materiales se hace en función de un profundo análisis de las necesidades de los alumnos y se seleccionan las destrezas en función de dichas necesidades y del tiempo disponible. En esta misma línea podemos afirmar que un curso de inglés para

fines específicos comprende características “absolutas” y “variables” (Dudley-Evans 1997, cit. en Anthony 1997):

Absolute characteristics:

1. *ESP is defined to meet specific needs of the learners*
2. *ESP makes use of underlying methodology and activities of the disciplines it serves*
3. *ESP is centered on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre.*

Variable characteristics:

1. *ESP may be related to or designed for specific disciplines.*
2. *ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of General English.*
3. *ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level.*
4. *ESP is generally designed for intermediate or advanced students.*
5. *Most ESP courses assume some basic knowledge of the language systems, but it can be used with beginners.*

Las ideas señaladas responden a una tradición iniciada en algunas universidades británicas a lo largo de la década de 1980. En este sentido son un reflejo de lo que Hutchinson & Waters (1987:18) ya habían expresado por medio de fórmulas indirectas (es decir, definiciones por oposición); fórmulas con las que habían perfilado el concepto IFE:

- El IFE “*is not a matter of Teaching ‘specialised varieties’ of English*”; es decir, el hecho de que se deba enseñar un lenguaje de especialidad no implica que debamos olvidarnos del resto de tipos de variación lingüística.
- El IFE “*is not just a matter of science words and grammar for scientists, hotel words and grammar for hotel staff and so on*”. Los lenguajes de especialidad no se definen únicamente por su dimensión léxica o sintáctica, sino también por su dimensión pragmática, textual, comunicativa, cognitiva y semiótica.
- El IFE “*is not different in kind from any other form of language teaching*”. Por lo tanto, no existen razones que hagan suponer que el proceso de aprendizaje sea esencialmente diferente al de la lengua general.

Por otra parte, Girardot, Linda (2005) explica IFE así:

Debido a los diferentes términos y subdivisiones, la definición de IFE resulta muy compleja. Por esa razón, se consideró en primer lugar la definición dada por Mackay y Mountford (1978), para quienes el IFE se refiere a la enseñanza del inglés con un propósito utilitario, y este propósito podría ser definido con referencia a algún requisito ocupacional, entrenamiento vocacional o algún estudio académico o profesional.

Hutchinson y Waters (1991) consideran que el IFE es un enfoque y no un producto. Ellos señalan que la razón para enseñar IFE está relacionada con la pregunta ¿Por qué la persona necesita aprender la lengua extranjera? La respuesta viene dada por las necesidades del aprendiz, el idioma requerido y el contexto. De allí, la relevancia de considerar el análisis de necesidades del individuo, al iniciar estudios en las diferentes áreas de IFE.

Robinson (1991) señala que es imposible dar un concepto universal, simple y acertado sobre el IFE, ya que el término no está muy claro porque lo que puede ser considerado específico para unos, para otros puede no serlo. En otras palabras, el contexto (académico/ocupacional) jugaría un papel muy importante para la definición del mismo.

Por tanto, la autora expone que un curso de IFE tiene un propósito definido en función de dos criterios: uno orientado hacia el logro de metas (*Goal directed*); es decir, un medio para lograr un fin y no el fin propiamente dicho. Por ejemplo, estudiar inglés instrumental para lograr mejor posición de trabajo, y otro diseñado de acuerdo con un análisis de necesidades (*needs analysis*), para determinar, por ejemplo, la utilización del inglés en un contexto particular. Por ende, el IFE es normalmente centrado en las metas y cursos de IFE se desarrollan a partir del análisis de necesidades, el cual trata de especificar qué es lo que el estudiante va a hacer a través del inglés. (p. 76)

De acuerdo con Johns, Ann y Price-Machado, Donna en su artículo “English for Specific Purposes: Tailoring Courses to Student Needs –and to the Outside World” explican lo que significa Inglés con Fines Específicos de tal manera que se comprende como un enfoque basado en la idea de que debe adaptarse al aprendizaje específico y las necesidades del idioma lo cual es sensitivo a los contextos socioculturales en que los alumnos utilizarán el idioma inglés.

De igual forma, cabe resaltar que Johns, A., y Price-Machado, D., mencionan que muchos de los que se ven involucrados en este enfoque son profesores de adultos, de aquellos estudiantes cuyas necesidades se identifican más fácilmente dentro de un entorno académico, laboral o profesional.

Velazco Bueno, Concepción y Hernández Más, Magaly (2002) en “Inglés con fines específicos: entonces y ahora.” (recuperado de <http://bvs.sld.cu/revistas/revistahm/numeros/2002/n4/body/hmc030102.htm>) distinguen lo siguiente, en relación con las condiciones que propiciaron el surgimiento y desarrollo de la Enseñanza del Inglés con Fines Específicos:

Según Hutchinson & Waters existieron tres grandes razones que dieron lugar al surgimiento del IFE. La primera de ellas fue de índole socio-económica y se remonta a finales de la Segunda Guerra Mundial cuando la tecnología y el comercio dominaron el mundo y los E.U. se fueron convirtiendo en la potencia económica más poderosa del planeta.

La segunda causa es de orden lingüístico y es lo que Hutchinson y Waters llaman “una revolución en la lingüística”. Sucede que tradicionalmente el objetivo fundamental de la lingüística había sido descubrir las reglas, es decir, la gramática. Ahora, los nuevos estudios estaban encaminados a descubrir cómo se usa el idioma en la comunicación real. Uno de los hallazgos fueron las grandes diferencias entre el idioma hablado y el escrito, lo usado en un contexto y en otro, en una situación y en otra.

Todo esto conduce a la posibilidad de poder determinar qué características y elementos lingüísticos distinguen un contexto, una situación y una especialidad de otra y tomar estos aspectos como base para el diseño de un

curso y entre otras cuestiones sería lo que diferencia un curso de inglés para médicos de uno para ingenieros, por citar un ejemplo.

La tercera y última de las causas que hicieron posible el surgimiento del IFE fueron las nuevas tendencias de la psicología educacional de esos años, que como se señala en el primer capítulo se centraron en el papel protagónico del estudiante convirtiendo a éste en el punto focal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La combinación de estos tres factores: el auge y la necesidad del idioma inglés para satisfacer fines específicos –fundamentalmente comerciales y profesionales– el desarrollo y los nuevos enfoques de la lingüística y la psicología educacional dieron un gran impulso al desarrollo del IFE.

B. Evolución del Inglés con fines específicos

Se hace énfasis una vez más sobre la información documentada en “El Inglés para fines específicos: rasgos distintivos”, de Fuertes Olivera, Pedro A. y Samaniego Fernández, Eva, quienes continúan sus explicaciones y en este caso presentan como evolucionó IFE:

El Inglés para Fines Específicos inicia su andadura en la década de 1960 en consonancia con los planteamientos teóricos defendidos por Halliday, McIntosh y Stevens (1964). En esta primera etapa el análisis se basa en el concepto de “registro” entendido como una variedad de una lengua en la que sobresalen un conjunto de rasgos léxicos y gramaticales que se repiten con frecuencia y regularidad, lo que le confiere un cierto sentido de unidad diferenciada. Los materiales docentes se concentraban en los aspectos morfosintácticos, no prestando atención a los conceptos “uso” y “comunicación”, que serían claves en una etapa posterior. (p. 249)

En los años iniciales del IFE éste equiparaba con el de *English for Science and Technology* (EST), que fue el ámbito en el que comenzó. Posteriormente el Inglés para Fines Específicos englobaría diversas variantes, como el EST que ya hemos mencionado, el EAP (*English for Academic Purposes*) o el EOP (*English for Occupational Purposes*; cf. Hutchinson & Waters, 1987).

La segunda etapa se desarrolla en la década de 1970 a partir de conceptos como “discurso”, “análisis de las necesidades”, y “destrezas comunicativas”. Coincide en el tiempo con el desarrollo de la metodología comunicativa. A su impulso contribuyeron de forma muy notable los trabajos de Widdowson (1978) y Trimble (1985). El primero enfatiza la primacía del uso lingüístico sobre la forma, y el segundo introduce el concepto de “retórica” para referirse al proceso utilizado por un escritor para producir un texto

concreto. Aunque estos principios han seguido suscitando un gran interés entre los profesores de IFE, a principios de la década de 1980 van a compartir protagonismo con tres nuevos enfoques: el análisis de la situación meta, las destrezas comunicativas como objetivo y el enfoque centrado en el aprendizaje (Dudley-Evans & St. John, 1998).

En la tercera etapa, que se desarrolla a finales de los años ochenta y en los años noventa, destaca la división consolidada entre el “Inglés Profesional” y el “Inglés Académico”, la importancia del concepto de “género” (*genre*) y la integración metodológica del IFE en el desarrollo del continuo de aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ELT continuum). Así, en 1996, en el XI Congreso Internacional de Lingüística Aplicada celebrado en Jyväskylä (Finlandia), los editores de *English for Specific Purposes: An International Journal* (*English for Specific Purposes* 14(4): 249, afirman lo siguiente sobre el IFE: “(...) it is now established as a distinctive branch of English Language Teaching”. De hecho, para Anthony (1997) “*English for Specific Purposes (ESP) has grown to become one of the most prominent areas of EFL Teaching today*”.

Hoy en día no solo se acepta unánimemente que el “Inglés para Fines Específicos” forma parte del marco teórico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sino también que el perfil del estudiante y sus necesidades se han modificado de forma sustancial debido, sobre todo, al aumento de la

movilidad (por razones de estudio, de turismo, etc) y al desarrollo de las Tecnologías de la Información, que están afectando al proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera (por ejemplo, se ha producido un aumento espectacular de los métodos interactivos de aprendizaje de idiomas). Respecto a la consolidación del IFE, es obvio que se trata de una especialización totalmente reconocida e integrada como rama de la filología inglesa, ya que el peso y relevancia de las publicaciones, congresos, tesis doctorales y programas universitarios validan su rigor y relevancia (Alcaraz Varó, 2000:16): *(...) se puede afirmar que el inglés con fines específicos es hoy una disciplina académica reconocida y alentada por organismos internacionales, como la UNESCO o The British Council (Piqué y otros, 1994:57) y, como tal disciplina, constituye el núcleo de un gran número de cursos impartidos a universitarios y a profesionales.* (pp.250-251)

C. Áreas o clasificación

Con respecto a la clasificación del inglés con fines específicos, Fuertes, P. y Samaniego, E. presentan las dos grandes ramas de ESP *English: Purposes* según (Jordan, 1997:3), las cuales se explican a continuación:

Observamos que el ESP se divide en dos grandes ramas, el *English for Academic Purposes (EAP)* y el *English for Occupational Purposes (EOP)*. De una forma muy simple podemos decir que el EAP se ocupa de las estrategias comunicativas en la lengua inglesa necesarias para realizar enseñanzas regladas dentro de una institución. Para Alcaraz Varó (2000:61-62), se llama “inglés académico” al que “emplean los universitarios en: (a) los foros internacionales a los que acuden con sus ponencias, comunicaciones, conferencias, etc. para exponer los frutos de sus investigaciones, y (b) las publicaciones que recogen trabajos relacionados con los foros anteriores”. En general, el inglés académico cubre algún otro campo más, como por ejemplo el lenguaje utilizado en las clases magistrales, el que usan los alumnos en sus exámenes, etc. En cualquier caso, la distinción no está clara.

El EAP se divide a su vez en *English for General Academic Purposes (EGAP)* y *English for Specific Academic Purposes (ESAP)*. El primero se ocupa principalmente de las *study skills* necesarias para todos los estudiantes, mientras que el Segundo se refiere a “*the language needed for a particular academic subject, e.g. Economics. It includes the language structure, vocabulary, the particular skills needed for the subject, and the appropriate Academic conventions*” (Jordan, 1997). Entre las *study skills* que cita Jordan (1997) están *listening and understanding, note-taking, explaining, stating points of view, summarizing, giving a paper, etc.*

El *English for Occupational Purposes* (EOP), por su parte, se ocupa de satisfacer las necesidades de la lengua inglesa de los profesionales. Estos pueden ser de tres tipos: (i) los que están preparándose y no cuentan con experiencia profesional; (ii) los que están desarrollando una actividad profesional concreta; (iii) cursos de reciclaje. Los grandes ámbitos profesionales en que se han centrado la investigación y la docencia son cuatro: el inglés económico-comercial, el inglés jurídico, el inglés científico-técnico y el inglés del turismo. En este último caso, existe aún muy poca labor investigadora, aunque sí docente. (p. 253)

A continuación se presentan las siguientes figuras que representan la Clasificación de las Categorías de IFE:

Figura No 2. Clasificación de las Categorías del Inglés con Fines Específicos (Ann M. Johns & Donna Price-Machado World: p. 44)

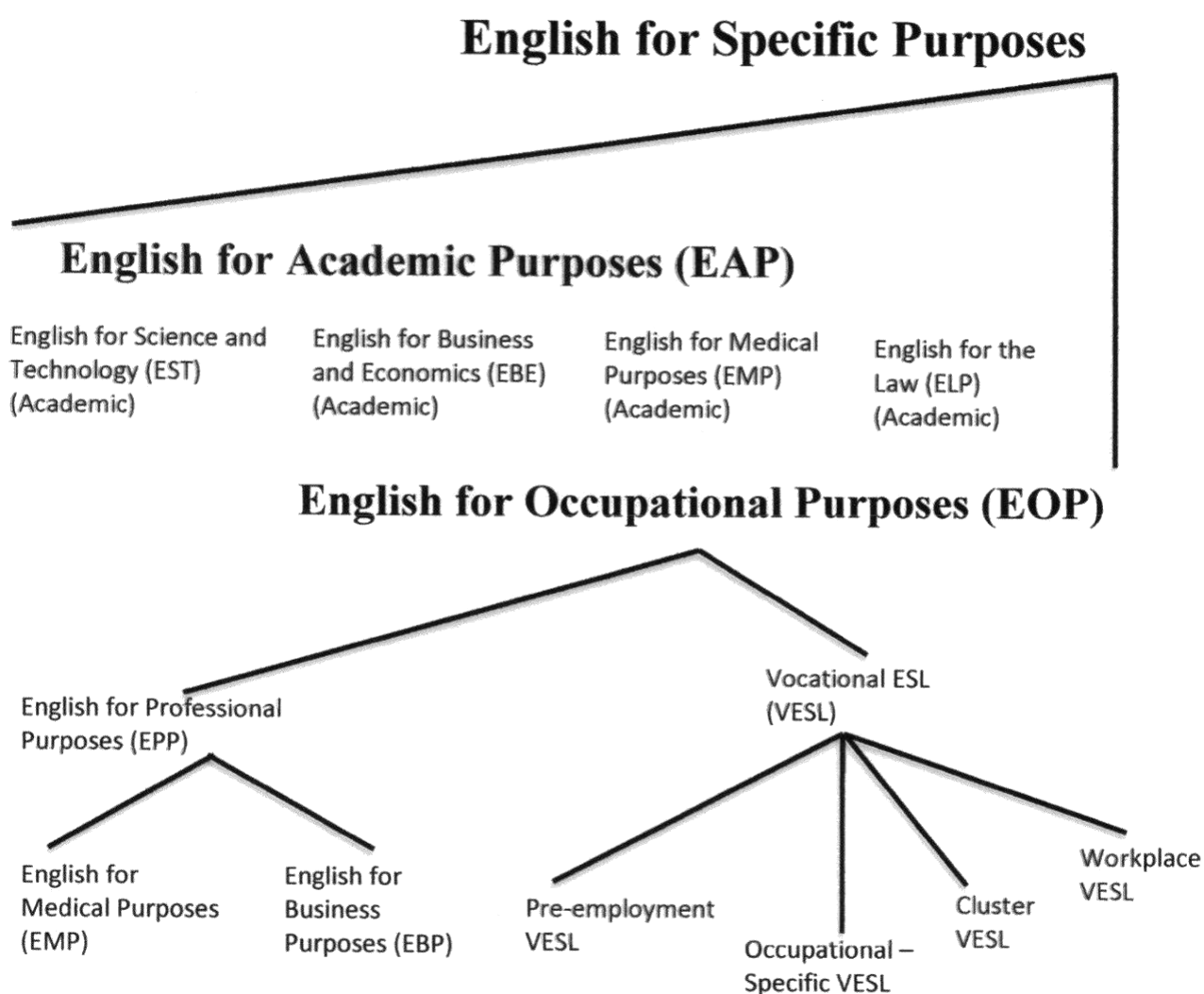
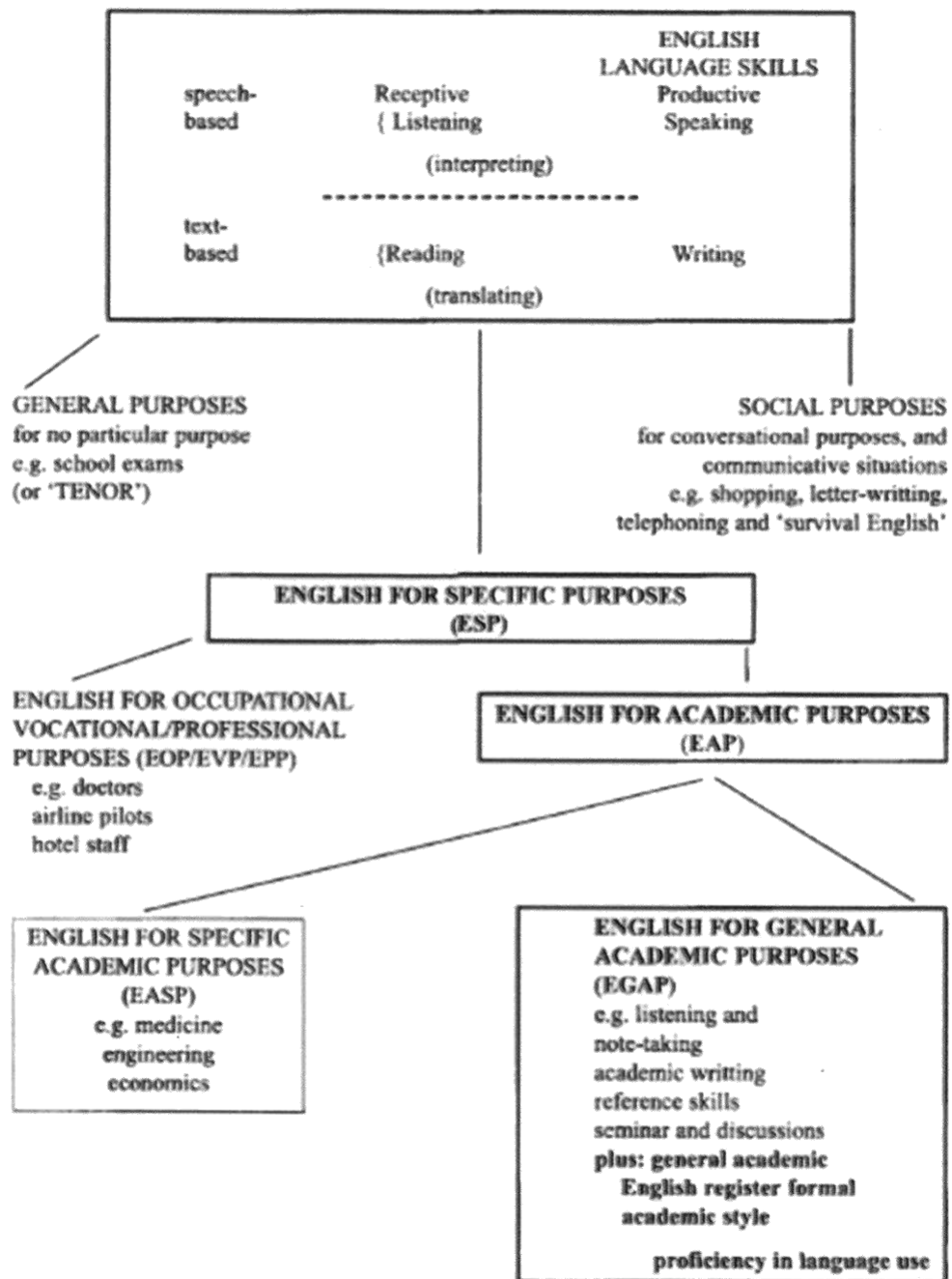


Figure 1. Classification of ESP Categories

Figura No. 3 English: Purposes (Jordan 1997:3)



2.2.2. Docentes de Inglés con Fines Específicos (IFE)

A. Problemática de los docentes de IFE

Girardot, Linda (2006) manifiesta que la enseñanza del inglés con fines específicos (IFE) de acuerdo con la literatura en el área y con los resultados de algunas investigaciones, ha sido impartida por docentes sin formación académica o formal en el campo. Por tanto, se ha demostrado la necesidad de preparar profesionales en la enseñanza del IFE. Razón por la cual los programas de formación de docentes de inglés deberían incluir cursos sobre el análisis del discurso, diseño de programas, evaluación del curso y otros componentes del área del IFE; de manera que estos docentes puedan contar con la formación académica apropiada de acuerdo con las exigencias y necesidades del mercado laboral. (p.74)

Según este autor específico en relación con la formación de docentes en IFE, Hutchinson y Waters (1990), determinaron tres problemas:

- 1) La carencia de una doctrina de IFE que oriente el proceso, 2) los conocimientos particulares de cada disciplina a los cuales deben enfrentarse los profesores de IFE, y 3) el cambio de estatus en relación con la enseñanza del inglés debido a que el docente puede llegar a percibirse incompetente en el área específica de la disciplina que debe enseñar. Igualmente, se ha señalado

que el IFE ha estado influenciado por diferentes orientaciones debido a los diversos movimientos lingüísticos que se han dado en el campo de la enseñanza de idiomas. Por ejemplo, el IFE tuvo sus inicios enmarcado por los trabajos en el área del análisis del registro, el cual enfatizó en la gramática empleada en los artículos científicos y técnicos. Asimismo, se ilustra en los materiales empleados en la enseñanza del IFE, la influencia que han tenido el análisis del discurso, el análisis de registros, el análisis de la situación meta, el análisis basado en destrezas y el análisis del género en el surgimiento del mismo (Dudley-Evans y St. John, 1998). Por ello, se ha considerado al IFE como un término debatible ya que no se ha alcanzado un acuerdo en relación con su conceptualización y áreas. De allí que la enseñanza del IFE se ha hecho sin una sólida sustentación teórica que sirva de guía y apoyo a los docentes del área.

Generalmente, la mayoría de los profesores de IFE han recibido preparación en el área de la literatura y en la enseñanza del inglés general (Hutchinson y Waters, 1990). Por esta razón, cuando se enfrentan con textos en áreas científicas o técnicas, se sienten con deficiencias o poco competentes, tanto en el tópico, como en la didáctica para abordarlo. Situación que resulta poco cómoda para alguien que generalmente es considerado poseedor de amplios conocimientos.

Por otra parte, los contenidos de IFE no deben ser tan especializados. Se considera que los docentes de IFE deben hacer uso de más vocabulario específico pero no por ello debe resultar más difícil de entender. Por tanto, el profesor no necesita ser un experto en el área sino tener la habilidad para manejar la situación y poder negociar con sus estudiantes. Asimismo, los docentes, en su mayoría con formación en IFG, cuando se ven forzados a incorporarse al campo del IFE, se encuentran en la necesidad de estudiar y aprender sobre campos de conocimiento diferentes, lo cual los obliga a adquirir o profundizar conocimientos sobre áreas diferentes a su campo de trabajo. (Hutchinson y Waters, 1990)

Varios autores (England, 1995; Howard y Brown, 1997; Robinson, 1991) han coincidido en señalar que es necesaria la preparación en IFG para abordar la enseñanza del IFE, pero que sería más conveniente aportar conocimiento inicial de docentes de inglés para que pueda desarrollar su práctica profesional en ambas situaciones: IFG e IFE.

Como conclusión, el perfil establecido demostró la necesidad de preparar profesionales en el campo de la enseñanza del IFE. Por tal razón, se sugiere que los programas de formación de docentes de inglés incluyan sobre análisis de necesidades (*needs analysis*), diseño de cursos (*Course design*), diseño de programas (*syllabus design*), evaluación del curso (*course evaluation*) y otros

componentes del área del IFE; de manera que estos docentes puedan contar con la formación académica apropiada de acuerdo con las exigencias o necesidades del mercado laboral. (p.78)

Por su parte, England (1995) señala la existencia de tres elementos esenciales de IFE que deben ser considerados en los programas de formación de docentes de inglés: 1) la colaboración entre los profesionales de la lengua y los profesionales del área de contenido; 2) El desarrollo de un mejor entendimiento y conocimiento acerca de los contextos del uso del idioma inglés con fines específicos IFE, el inglés con fines ocupacionales (IFO) y el inglés con fines académicos (IFA).

Además de las características mencionadas, también es importante considerar que los docentes de idiomas deben tener dominio de la lengua que enseñan y sólidos conocimientos teóricos sobre la lingüística y las teorías sobre la adquisición del lenguaje así como un amplio conocimiento de las estrategias metodológicas de la enseñanza de idiomas (Kertesz, 1997). Por su parte Chacón (2003) refiere que la carencia de métodos y estrategias apropiadas para la enseñanza del inglés se debe al desconocimiento de las teorías lingüísticas y métodos que sustentan la enseñanza de lenguas. Asimismo, se tiende a considerar que el docente de inglés está preparado tanto en su

formación pedagógica como en su componente de especialidad para enseñar el idioma, pero desafortunadamente, la realidad tiende a mostrar lo contrario. Otros expertos: Hutchinson y Waters, 1990; Jackson, 1998; Orr, 1997; Robinson, 1991, coinciden en señalar que los docentes de idiomas deben poseer ciertas características personales que les permitan un mejor desenvolvimiento en la enseñanza del IFE, tales como flexibilidad, adaptabilidad, creatividad, habilidad para ser recursivo, gran capacidad de organización y liderazgo. Asimismo, habilidad para entablar una comunicación interpersonal y cultural eficientemente, así como madurez para solventar problemas.

El IFE es relativamente un movimiento reciente en el campo de la formación de docentes de inglés, y la mayoría de los profesores tiene poco entrenamiento o formación en esta área. Existen pocos programas de postgrado que ofrezcan programas en IFE y la demanda por docentes en este campo ha sobrepasado la cantidad de reconocidos profesores de inglés quienes tienen experiencia académica. En consecuencia, la mayoría de los profesionales de IFE, actualmente empleados en este campo, son autodidactas. (p.79)

Girardot, L. (2006) destaca la literatura sobre la formación de docentes en esta área; por su parte, los autores England, 1995, Hutchinson y Waters, 1990; Robinson, 1991, entre otros afirman lo siguiente:

1. **Análisis de necesidades:** proceso por el cual se determinan las necesidades por las que el aprendizaje o el grupo requiere el aprendizaje de la lengua en un todo de acuerdo con las prioridades. El análisis de necesidades busca obtener información acerca de la situaciones en las cuales se va a hacer uso de la lengua, los objetivos y propósitos para los que se necesita la lengua, los tipos de comunicación que serán empleados (ejemplo: escrito, hablado, formal, informal), y el nivel de dominio de la lengua que se exigirá, entre otros.
2. **Análisis del texto/discurso:** se refiere al estudio de cómo las oraciones en el lenguaje hablado y escrito, forman unidades más complejas que van más allá de la simple oración. Como por ejemplo, en párrafos, en conversaciones o en textos escritos.
3. **Nivel léxico:** el vocabulario de IFE, generalmente, se diferencia en tres niveles de acuerdo con el grado de ambigüedad semántica. El primer nivel contiene términos especiales que son usados en ciertos campos, y de forma específica se refieren a un concepto elaborado (ejemplo: Lenguaje utilizado en conferencias de negocios, política, empresas hoteleras, etc.). El segundo nivel comprende el llamado lenguaje semitécnico, o palabras científicas o

técnicas generales para ciertas áreas de conocimiento. Por ejemplo; e-mail, CD ROM para el lenguaje de computadoras. El tercer nivel se acerca más al IFG. En este nivel, las palabras son de una ambigüedad semántica más alta. Es vocabulario empleado en diferentes contextos del lenguaje y de forma más generalizada. (Robinson, 1991). Asimismo, el IFE también prefiere el uso de ciertas estructuras a nivel sintagmático; tales como, oraciones declarativas, imperativas, voz pasiva y grupos nominales.

4. **Lingüística aplicada:** es el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua/ extranjera. Es decir, el estudio de la lengua y la lingüística en relación con problemas más prácticos tales como la lexicografía, la traducción, y las patologías del lenguaje, entre otros. (p.80)

B. Funciones de los docentes de IFE

Por otro lado, Girardot, L. (2006) en su investigación claramente enfatiza las funciones principales de los docentes de IFE, de las cuales se mencionan las siguientes:

Generalmente, la función del docente de IFE es la de facilitador del aprendizaje de los aspectos lingüísticos que permiten comprender las diferentes áreas de especialización, y cuando trabaja en equipo con los especialistas, su función es la de intermediario entre el experto del área y los estudiantes. (Robinson, 1991). Dudley-Evans y St. John (1998) utilizan el término “practicante” (*practitioner*)

en lugar de profesor para referirse a las funciones del docente de IFE, ya que de acuerdo con estos autores, sus funciones van más allá de la enseñanza:

1. *El practicante de IFE como profesor*: La metodología del IFE no se diferencia radicalmente de la empleada de la enseñanza del IFG (*"the Methodology of ESP Teaching may not differ radically from that of General English"*) (p. 13). Por metodología, se entiende la naturaleza de la interacción entre el profesor como el organizador de la clase, propone objetivos claros y promueve un buen entendimiento del contenido del material estudiado. Cuando los estudiantes tienen que escribir un reporte de economía, por ejemplo, el docente actúa como un facilitador quien tiene conocimiento sobre los actos de comunicación. Por tanto, debe negociar con los estudiantes sobre el contenido. (...)
2. *El practicante de IFE como diseñador de cursos y proveedor de materiales*: generalmente, el practicante de IFE debe planificar el curso y proveer los materiales a utilizar. En la mayoría de los casos, del docente del IFE debe escoger material publicado; es decir, utilizar un texto guía. Igualmente, debe adaptar el material, cuando no exista, y más aún, en algunos casos, debe producir o escribir su propio material cuando no existe y no dispone de los recursos. De allí que, el rol del docente de IFE sea más exigente para aquellos que se inician en la enseñanza del mismo.

3. *El practicante de IFE como investigador:* Las investigaciones realizadas en el campo de IFE, se han realizado mayormente en relación con el IFA (Inglés con Fines Académicos). Sin embargo, existe la necesidad de investigador sobre los géneros del habla (*genre*), el lenguaje y las habilidades lingüísticas empleadas en el campo de estudio. Por tanto, el practicante de IFE debe investigar los aspectos involucrados en el análisis de necesidades, diseño de curso, y producción de materiales con la finalidad de incorporar los hallazgos de las investigaciones en su práctica.
4. *El practicante de IFE como colaborador:* El trabajo específico en ciertas materias, es recomendable abordarlo a través de la colaboración con los especialistas en el contenido. Es decir, un docente que esté laborando con el inglés específico de medicina, debería mantenerse en contacto con médicos para que lo asesoren y colaboren con los temas inherentes al área. Por tanto, debe existir una integración entre los campos de estudio o actividades específicas y la enseñanza y aprendizaje del IFE. En otras palabras, el experto suministra el contenido, mientras que el profesor de inglés provee el conocimiento sobre la lengua.
5. *El practicante de IFE como evaluador:* El docente de IFE, a menudo, debe realizar diferentes tipos de evaluación, incluyendo la evaluación de los estudiantes y la evaluación a los cursos y los materiales. Los exámenes aplicados a los estudiantes permiten evaluar los aprendizajes logrados y el nivel de los mismos. (...) (p.81)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3. Aspectos Metodológicos

En este capítulo se abordan los aspectos metodológicos de la investigación, siendo estos: el análisis de la situación del problema, detalle de la situación deseada, generación de alternativas de solución, el tipo de investigación, fuentes, población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección.

3.1. Análisis de la situación del problema

En esta parte se evalúa la transformación curricular por competencias y a través de su estudio se identifica si mejorará la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos en el área comercial de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

Se destaca que solo se puede conocer a profundidad la situación actual del problema si logra, en términos generales conocer con los resultados y a través de un análisis FODA la transformación curricular por competencias como estrategia metodológica para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en términos de mejorar la efectividad de comunicación en el idioma que debe existir en el nivel superior, de ahí se sigue los objetivos:

- Evaluar el proceso de la transformación curricular basada en competencias, como estrategia metodológica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos en el área comercial.
- Desarrollar una propuesta de transformación curricular basada en competencias, con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos.
- Identificar los indicadores que incidan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos en el área comercial en función de la transformación curricular basada en competencias.
- Analizar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular por competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés con fines específicos en el área comercial.
- Caracterizar proyectos de investigación y fortalecimiento de la enseñanza del inglés con fines específicos, con miras a mejorar el aprendizaje del idioma en los estudiantes universitarios

3.2. Detalle de la situación del problema

Indiscutiblemente, el estudio y evaluación de la situación o problema ayuda a esclarecer los objetivos que ya se han presentado desde los aspectos generales del trabajo, es decir que permita establecer el producto o salida de lo que se pretende lograr con el desarrollo de esta propuesta, la cual está dada en términos de querer evaluar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular por competencias como estrategia metodológica para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos en el área comercial de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

3.3. Generación de Alternativas de Solución

La generación de alternativas de solución se presenta al tener los objetivos claros y precisos y también reconocer la situación del problema actual en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos en el área comercial de nuestra universidad.

Esto proporciona algunas alternativas de solución, de las cuales se puede derivar varias acciones que pueden ayudar a solucionar el problema tentativamente.

He considerado que en el Departamento de Inglés de la Facultad de Humanidades se impartan seminarios o capacitaciones pero no son periódicas; no obstante, es necesario investigar, y desarrollar con mayor frecuencia la creación de espacios y actividades donde se detecten los factores que inciden en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del inglés con propósitos específicos como también, fortalecer las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que sean pertinentes y coherentes con el desarrollo de los contenidos y por supuesto considerar programas de diplomados o postgrado al respecto.

Además, exhortar a los docentes que son parte de este Departamento para formar grupos de voluntarios que ofrezcan apoyo en el ejercicio de la docencia, estrategias, metodologías, recursos, etc. Otra alternativa es proponer programas o seminarios que se estructuren dentro de Perfeccionamiento Docente para capacitar a los docentes sobre los nuevos retos del Siglo XXI, especialmente la transformación curricular por competencias.

3.4. Tipo de investigación

El estudio se enmarca en el tipo de investigación descriptiva, ya que mide y describe la relación entre variables y reporta los resultados de acuerdo al objetivo de trabajo. Este pretende describir los indicadores de la transformación curricular basada en competencias como estrategia metodológica para mejorar el aprendizaje del idioma

inglés con fines específicos de los estudiantes universitarios del área comercial. El diseño es no experimental, porque adopta el modelo transeccional descriptivo, de corte cualitativo, recurriendo principalmente a la investigación evaluativa de enfoque sistémico.

Según M. Q. Patton (1996), la investigación evaluativa se caracteriza por su rigurosidad y sistematicidad, definiéndola así:

“La recolección sistemática de información acerca de actividades, características y resultados de programas para realizar juicios acerca de un programa, para mejorar la efectividad o informar la toma de decisiones”.

De acuerdo con Roberto Hernández Sampieri, el diseño no experimental de una investigación en el que se realiza lo siguiente:

1. Las variables independientes no son manipuladas deliberadamente.
2. Se basa en variables que ya ocurrieron, que se dieron en la realidad sin la intervención directa del investigador.
3. Las variables y relaciones se observan en su contexto natural.
4. Se caracteriza por poseer un control menos riguroso que la investigación experimental.
5. El tipo de diseño se encuentra condicionado por el problema a investigar, el contexto que rodea la investigación, el tipo de estudio a realizar y por las hipótesis formuladas.

Se ha seleccionado la investigación evaluativa porque es uno de los mejores modelos de la investigación cualitativa, disminuye la incertidumbre sobre las consecuencias de decisiones tomadas. La intención o propósito de la investigación evaluativa es medir los efectos de un programa por comparaciones con las metas que se propuso lograr, a fin de tomar decisiones subsiguientes. Por lo tanto, el enfoque sistémico permite profundizar en los conceptos de trabajo metodológico y trabajo docente.

3.5. Formulación de la hipótesis

Por tratarse de una investigación cualitativa, enmarcada en la categoría de un estudio descriptivo, no se plantean hipótesis de trabajo (nula y científica), más bien, un enunciado que, en términos de supuesto se puede considerar como la hipótesis general del trabajo, la cual no justifica ni exige un contraste de significación estadística para probarla, porque ese no es el propósito del trabajo. Aclarada esta situación, se pasa ahora a formular los hallazgos más importantes del estudio. He aquí dicha formulación:

- Se puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés con fines específicos, en la medida en que se desarrolle e implemente la transformación curricular por competencias.

3.6. Fuentes

La presente investigación se basa tanto en fuentes primarias como secundarias. La fuente primaria la constituyen los docentes de servicio del Departamento de Inglés de la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI) que imparten sus cursos en las Facultades de Economía, Administración Pública y Administración de Empresas y Contabilidad. Por lo tanto, las fuentes secundarias son los estudiantes de cada facultad para el área comercial.

3.7. Población y muestra

La población considerada para esta investigación corresponde a los docentes de servicio del Departamento de Inglés de la Universidad Autónoma de Chiriquí que imparten sus cursos en las Facultades de Administración de Empresas y Contabilidad, Administración Pública y Economía y a los estudiantes de cada una de estas facultades.

De acuerdo con los registros de la Facultad de Economía el número de estudiantes matriculados es de 418, en la Facultad de Administración Pública es de 325 y en la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad es de 826, para un total de 1569 estudiantes matriculados (Ver Anexo No. 1. 187.01 Matrícula de pregrado en el Campus de la Universidad Autónoma de Chiriquí, por año de estudio, según facultad:

Año Académico 2012); y la totalidad de los docentes del Departamento de Inglés son 38, considerando 21 docentes de servicio del área comercial en el periodo académico 2013 (Ver Anexo No. 2. Nota FH-DI -183 -2015 de los docentes que impartieron cursos en el primer y segundo semestre 2013).

Dado al tamaño de la población y considerando los recursos que se tienen para realizar esta investigación, se toma la decisión de trabajar toda la población de docentes de servicio del área comercial y para efecto de los estudiantes se aplicará el Muestreo Aleatorio Simple, y luego se estratifica de acuerdo con la proporción que representa cada población con la siguiente fórmula para el muestreo simple:

$$n = \frac{Z^2 pq N}{(N - 1)E^2 + Z^2 pq}$$

Donde: n = Tamaño óptimo de la muestra.

N = Tamaño de la población

Z = Puntuación normal estándar a un nivel de Confianza

p = Probabilidad de que cada elemento de la población sea seleccionado

q = Probabilidad de que cada elemento no sea seleccionado

E = Error máximo permisible en la muestra

Los datos considerados para el cálculo del tamaño de la muestra son los siguientes:

$$N = 1569 \text{ estudiantes del área comercial de la UNACHI}$$

$$Z = 1.645 \text{ (se considera un nivel de confianza del 90\%)}$$

$$p = 0.5 \text{ (el estudiante puede o no ser elegido en la muestra, es decir } \frac{1}{2} \text{)}$$

$$q = 1 - p = 0.5$$

$$E = 10\% = 0.1$$

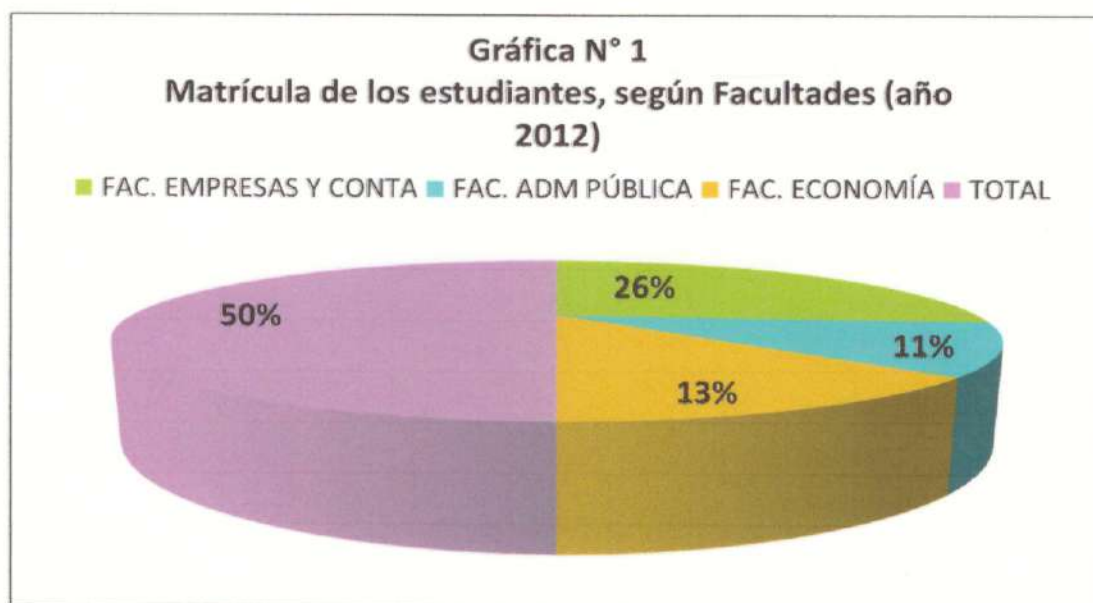
Al remplazar dichos datos en la fórmula, se obtiene lo siguiente:

$$n = \frac{(1.645)^2(0.5 * 0.5)(1569)}{(1569 - 1)(0.1)^2 + (1.645)^2(0.5 * 0.5)} \approx 65$$
$$n = 65$$

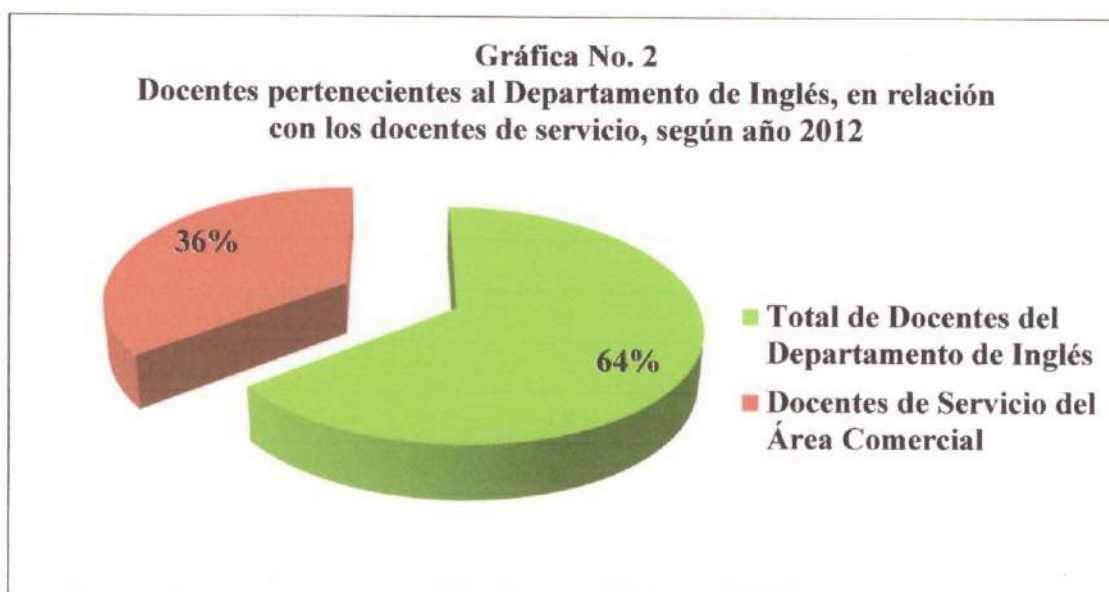
Por lo tanto, la muestra es de 65 estudiantes de las Facultades de Administración de Empresas y Contabilidad, Administración Pública y Economía. Dicha muestra se estratifica de acuerdo con la representatividad de cada facultad, que se obtiene con la fracción de muestreo; el resultado es tal cual como se observa en el Cuadro N° 1 y Gráfica 1; a continuación:

Cuadro N° 2. Fracción de Muestreo

$Z_{\alpha} =$	Z_c (coeficiente)	1.96	1.645
Aplicando la fórmula			
$N =$	Tamaño de la población total	1,569	1,569
$Z^2 =$	Puntuación normal estándar a un 'x' (95% y 90%) porcentaje de confianza	1.96	1.645
$s^2 =$	varianza poblacional, si no se tiene la varianza se puede estimar la s^2 por:		
$s^2 =$	$p \cdot q$, donde		
$p =$	probabilidad de que cada elemento salga seleccionado	0.5	0.5
$q =$	probabilidad de que cada elemento NO salga seleccionado en la muestra	0.5	0.5
$E^2 =$	error máximo permisible en la muestra (5% y 10%)	0.05	0.1
$n =$	Tamaño óptimo de la muestra	309	65
Estratificando			
	Fracción de muestreo: $F_m = n/N$	0.1967871	0.0413601
ESTRATOS (FACULTADES)	Población de cada estrato		
	Muestra		
FAC. EMPRESAS Y CONTABILIDAD	826	34	
FAC. ADM PÚBLICA	325	13	
FAC. ECONOMÍA	418	17	
TOTAL	1,569	65	



Fuente: Departamento de Estadística e Informática –Universidad Autónoma d Chiriquí



Fuente: Docentes del Departamento de Inglés y Facultades de Economía, Admón. Pública y Admón. Empresas y Contabilidad.

3.8. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los objetivos planteados en la investigación hacen necesario formular un procedimiento concreto para proporcionar y garantizar los resultados de la situación actual del problema.

Como instrumento de recolección de datos, se elabora dos encuestas: una para la fuente primaria, los docentes, y otra para la fuente secundaria, los estudiantes. Además, se diseñaron dos entrevistas dirigidas a expertos y autoridades y otra para expertos de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés con fines específicos. La encuesta de los docentes y estudiantes es un cuestionario de preguntas cerradas, de escala de frecuencia y preguntas abiertas. Mientras que las entrevistas dirigidas a expertos contienen un cuestionario de preguntas abiertas. Los instrumentos se dividen en tres partes que se presentan a continuación:

A. Datos generales

B. Transformación curricular basada en competencias y;

C. La enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos.

De manera precisa de puntualiza el contenido de cada uno de los instrumentos que se especifican seguidamente:

**3.8.1. Instrumento No. 1. Encuesta dirigida a los docentes de ESP
(Área Comercial)**

La encuesta de los docentes está compuesta por 13 ítemes que permitieron tener una idea clara de la relación que podía darse en las variables objeto de estudio. (Ver instrumento en Anexo N° 3.)

La primera parte, denominada **A. Datos generales** incluye las siguientes preguntas cerradas con sus respectivas opciones de respuesta:

- a. Sexo: Femenino o Masculino
- b. Rango de Edad: (en años por intervalos) Entre 25 a 30, entre 30 a 40, entre 40 a 50, más de 50.
- c. Categoría: Eventual, Regular Adjunto, Regular Auxiliar, Regular Agregado y Regular Titular.
- d. Dedicación: Tiempo Parcial, Tiempo Medio, Tiempo Completo
- e. Años de docencia en la UNACHI: De 1 a 5 años, De 5 a 10 años, De 10 a 15 años, 15 años o más.
- f. Facultad: Economía, Admón. Pública, Admón. Empresas y Contabilidad.

La segunda parte, denominada **B. Transformación curricular por competencias** incluye las siguientes preguntas cerradas y de escala con niveles de frecuencia (Muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo).

1. ¿Conoce qué es la transformación curricular?
2. ¿Conoce qué son las competencias en la formación universitaria?
3. ¿Conoce si la carrera en la cual usted imparte su curso se está autoevaluando?
4. ¿Considera que la transformación curricular basada en competencias mejorará la educación en el nivel superior en la UNACHI?
5. ¿Considera usted que en la universidad se está dando seguimiento al proceso de transformación curricular basado en competencias?

La tercera parte, denominada parte **C. La enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos** incluye las siguientes preguntas de escala con niveles de frecuencia (Muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo).y otra con otra escala de frecuencia (Definitivamente sí, probablemente sí, indeciso, probablemente no, definitivamente no).

6. ¿Considera que la transformación curricular basada en competencias mejora la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos?

7. ¿Conoce las competencias específicas de la carrera en la cual usted imparte el curso?
8. ¿Considera usted que su curso contribuye a lograr las competencias específicas de la carrera?
9. ¿Considera que el curso que usted imparte contribuye a lograr que los estudiantes se comuniquen y usen el idioma inglés con fines específicos a la especialidad?
10. Mencione las ventajas que usted considere sobre la transformación curricular por competencias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.
11. Mencione las desventajas que usted considere sobre la transformación curricular por competencias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.
12. Mencione las (F) Fortalezas, (O) Oportunidades, (D) Debilidades y (A) Amenazas que usted considere de la transformación curricular por competencias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.
13. ¿Considera usted que elaborar los programas basados en competencias en equipo, o sea con otros que imparten la misma asignatura, es una ventaja para unificar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos en los estudiantes?

3.8.2. Instrumento No. 2. Encuesta dirigida a los estudiantes

La encuesta de los estudiantes está compuesta por 11 ítemes que permiten tener una idea clara de la relación que podía darse en las variables objeto de estudio. (Ver instrumento en Anexo No. 4).

La primera parte, denominada **A. Datos generales** incluye las siguientes preguntas cerradas con sus respectivas opciones de respuesta:

- a. Sexo: Femenino o Masculino
- b. Rango de Edad: (en años por intervalos) Entre 18 a 25, entre 25 a 30, entre 30 o más.
- c. Años que cursa el estudiante: II año, III año y IV año
- d. Facultad: Economía, Admón. Pública, Admón. Empresas y Contabilidad.

La segunda parte, denominada **B. Transformación curricular por competencias** incluye las siguientes preguntas cerradas y de escala con niveles de frecuencia (Muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo).

1. ¿Conoce qué es la transformación curricular basada en competencias?
2. ¿Conoce qué son competencias en la formación universitaria?

3. ¿Conoce usted si su carrera se está autoevaluando?
4. ¿Considera que la transformación curricular basada en competencias mejorará la educación en el nivel superior en la UNACHI?
5. ¿Conoce usted las competencias específicas de su carrera?
6. ¿Considera que la asignatura de Inglés contribuye a lograr las competencias específicas de la carrera?

La tercera parte, denominada **C. La enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos** incluye las siguientes preguntas de escala con niveles de frecuencia (Muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo).y otra con otra escala de frecuencia (Definitivamente sí, probablemente sí, indeciso, probablemente no, definitivamente no).

7. ¿Considera que la transformación curricular basada en competencias mejorará la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos?
8. ¿Considera que la asignatura de inglés contribuye a lograr que los estudiantes se comuniquen y usen el idioma inglés con fines específicos a la especialidad?
9. Mencione las ventajas que usted considere sobre la transformación curricular por competencias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma con fines específicos.

10. Mencione las desventajas que usted considere sobre la transformación curricular por competencias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.
11. Mencione las (F) Fortalezas, (O) Oportunidades, (D) Debilidades y (A) Amenazas que usted considera de la transformación curricular por competencias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.

3.8.3. Instrumento No. 3. Entrevista a expertos y autoridades

La entrevista dirigida a expertos y autoridades está compuesta por 8 ítems que permiten estudiar la relación que podía darse en las variables objeto de estudio. (Ver Instrumento No. 3 en Anexo N° 5)

La primera parte, denominada **A. Datos generales** incluye las siguientes preguntas cerradas con sus respectivas opciones de respuesta:

- Nombre del Entrevistado
- Cargo que Ocupa
- Fecha de Entrevista

La segunda parte, denominada **B. Transformación curricular por competencias** incluye las siguientes interrogantes abiertas.

1. ¿Para usted qué es la transformación curricular y qué entiende por un enfoque basado en competencias?
2. ¿Conoce usted cuándo inició el proceso de transformación curricular en la UNACHI y por qué la universidad adoptó el enfoque por competencias para la formación de nuestros estudiantes?
3. ¿Puede usted mencionar qué han hecho las autoridades de la universidad para promover el proceso de transformación curricular basado en competencias?
4. ¿Considera usted que la transformación curricular por competencias mejorará la educación en el nivel superior en la UNACHI?

La tercera parte, denominada **C. La enseñanza y aprendizaje del inglés con fines específicos** incluye las siguientes abiertas.

5. ¿Según usted y su equipo de trabajo cuáles son las ventajas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés con fines específicos para el Área Comercial?

6. ¿Según usted y su equipo de trabajo cuáles son las desventajas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés con fines específicos para el Área Comercial?
7. ¿Qué opina usted de la nueva planificación curricular basada en competencias en la UNACHI?
8. De acuerdo con el análisis FODA, puede usted mencionar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior.

3.8.4. Instrumento No. 4. Entrevista a expertos en la enseñanza y aprendizaje del inglés con fines específicos

La entrevista dirigida a expertos en la enseñanza y aprendizaje del inglés con fines específicos está compuesta por 11 ítemes, que permiten estudiar la relación que podía darse en las variables objeto de estudio. (Ver Instrumento No. 4 en Anexo N° 6.)

La primera parte, denominada **A. Datos generales** incluye las siguientes preguntas cerradas con sus respectivas opciones de respuesta:

- Nombre del Entrevistado
- Área que Coordina
- Años de Experiencia en ESP
- Fecha de la Entrevista

La segunda parte, denominada **B. Transformación curricular por competencias** incluye las siguientes preguntas abiertas:

1. ¿Para usted, qué es la transformación curricular y qué entiende por un enfoque basado en competencias?
2. ¿Conoce usted cuándo inició el proceso de transformación curricular en la UNACHI y por qué la universidad adoptó el enfoque por competencias para la formación de nuestros estudiantes?
3. ¿Puede usted mencionar qué han hecho las autoridades de la universidad para promover el proceso de transformación curricular basado en competencias?
4. ¿Qué opina usted de la nueva planificación curricular basada en competencias en la UNACHI?

La tercera parte, denominada **C. La enseñanza y aprendizaje del inglés con fines específicos** incluye las siguientes abiertas:

5. ¿Puede usted mencionar qué se debe considerar para enseñar y aprender el idioma inglés con fines específicos en el área comercial?
6. ¿Qué aspectos esenciales coordina con los docentes de ESP?
7. ¿Según usted cuáles son las ventajas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos para el Área Comercial?
8. ¿Según usted cuáles son las desventajas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos?
9. ¿Considera usted que la transformación curricular por competencias mejorará la educación en la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos?
10. ¿Considera usted que la asignatura en inglés contribuye a lograr que los estudiantes se comuniquen y usen el idioma inglés con fines específicos de la especialidad?
11. De acuerdo con el análisis FODA, puede usted mencionar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.

3.9. De presentación de resultados

Al recopilar los datos mediante los resultados de las encuestas, se tabulan estas en el software estadístico SPSS 17, lo que permite poder obtener las tablas descriptivas, tablas de contingencia y gráficas que arrojan los resultados de las características sobresalientes de cada indicador de estudio, como también evidencian las variaciones y fluctuaciones de los sujetos involucrados (docentes y estudiantes) en este caso. Además, de tabular los datos en este software, se ingresan en Microsoft Excel.

Por lo tanto, las gráficas seleccionadas son de dos tipos: las gráficas de pastel o circulares y las gráficas de barra vertical y horizontal. Ambas elaboradas en la hoja de cálculo Microsoft Excel a partir de los resultados de las tablas descriptivas tabuladas en el SPSS 17.

Por otro lado, se presentan de manera escrita la transcripción de las entrevista de cada uno de los sujetos involucrados (expertos en las áreas de estudio, autoridades universitarias involucradas directamente en el estudio y docentes con experiencia en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés con fines específicos).

3.10. Confiabilidad y validez de los instrumentos de investigación

Determinar la confiabilidad y validez de los instrumentos de investigación utilizados para la recolección de datos de la investigación es esencial. La fiabilidad representa la confianza que se puede atribuir a los datos obtenidos, y la validez a la correspondencia entre lo medido y la realidad que se desea medir.

Para efectos de la investigación se considera la validez de contenido, la cual fue emitida a juicio de experto de acuerdo con Marroquín P., R., de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle: “La validez de contenido es el grado que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide.”

La validación de juicio de experto permitió evaluar y probar que la muestra es suficientemente representativa de las dimensiones del contenido de las variables que se quiere medir.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4. Análisis e interpretación de los datos de las encuestas

4.1 Instrumento No. 1: Encuestas a docentes

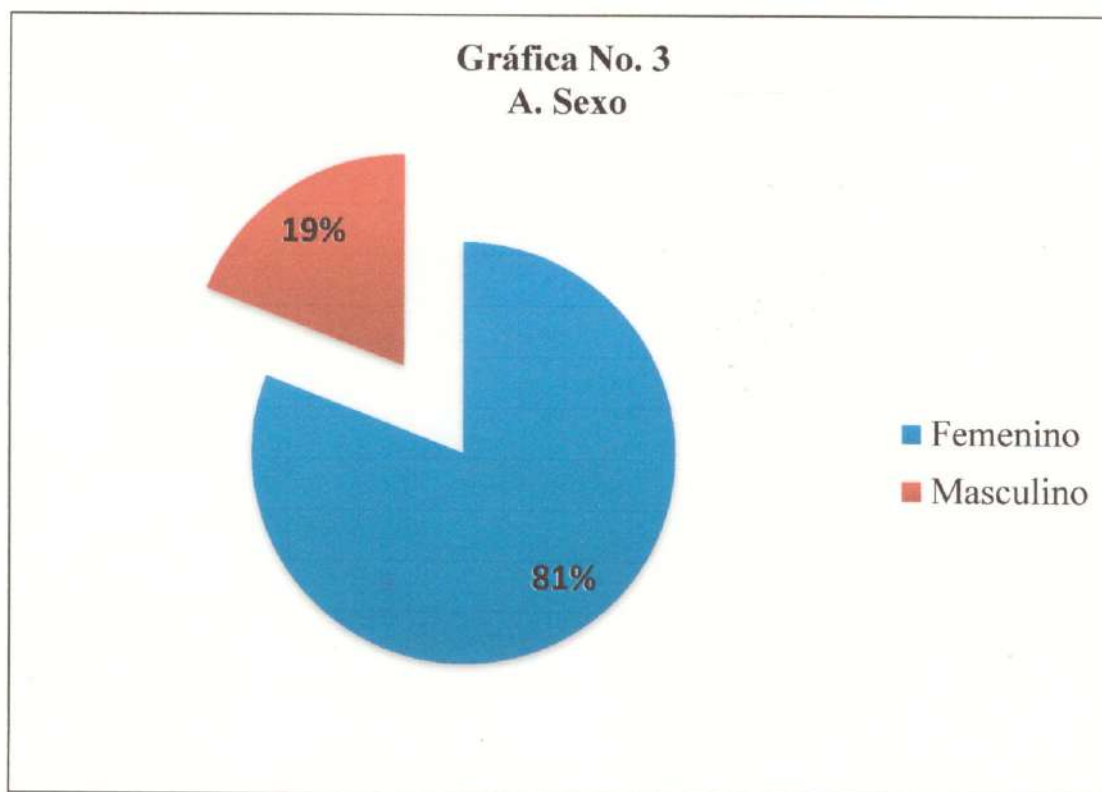
El cuestionario de los docentes se conforma por tres partes, la parte A. datos personales y las dos variables que se estudian, siendo estas las partes B y C. La transformación curricular basada en competencias y la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos con un total de 13 ítems.

4.1.1. Parte A. Datos generales y académicos de los docentes

Tabla de contingencia No. 1 de los ítems a y b

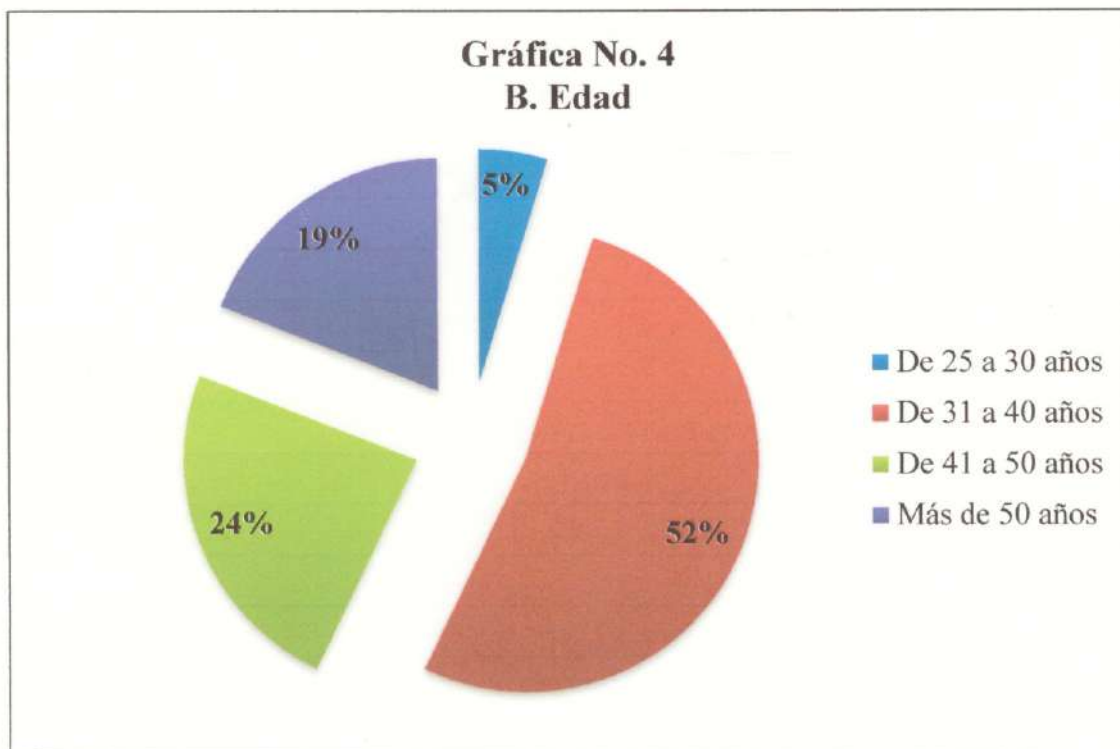
Tabla de contingencia Docentes encuestados según rango de edad * Docentes encuestados según sexo				
Recuento				
		Docentes encuestados según sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Docentes encuestados según rango de edad	De 25 a 30 años	0	1	1
	De 31 a 40 años	2	9	11
	De 41 a 50 años	2	3	5
	Más de 50 años	0	4	4
Total		4	17	21

Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)



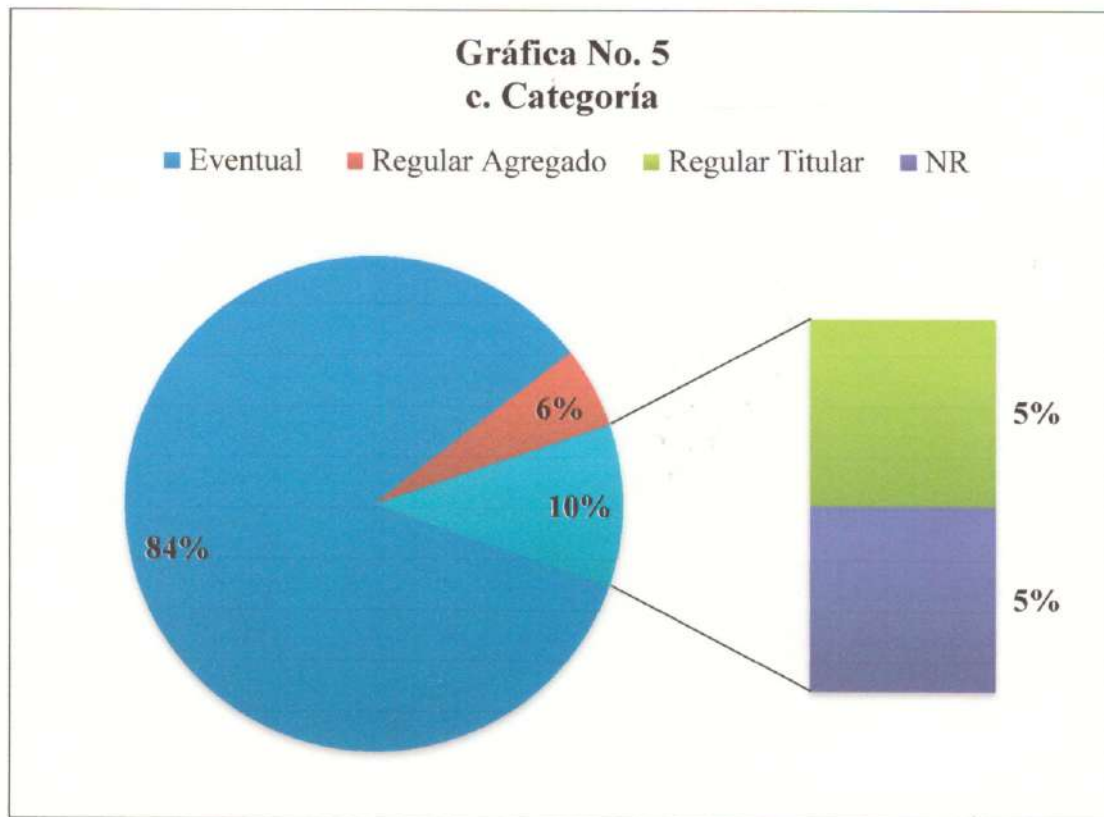
Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

La muestra de este cuestionario fue descrita en el Capítulo Metodológico, no obstante recuerda que se trata de una muestra de 21 docentes de servicio que dictan cursos de inglés en el área comercial, correspondientes a los 38 pertenecientes al Departamento de Inglés. Se observa que 17 docentes son mujeres representado un 81% al género femenino y 4 hombres que corresponden al 19% al género masculino. El Departamento de Inglés se destaca por contar con la gran mayoría de docentes mujeres.



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

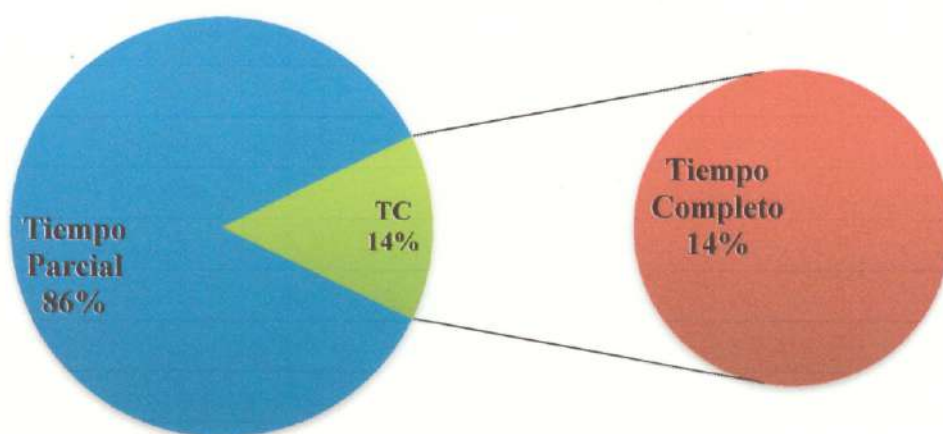
Las edades de los encuestados oscilan entre los 25 a más de 50 años, siendo las edades predominantes entre los 31 a los 40 años, el 52% de la muestra, y situándose con el 24% de los 41 a los 50 años, un 19% más de 50 años y el 5% restante de 25 a 30 años.



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

Como se presenta en la gráfica 5, se observa que la categoría de la mayor parte de los docentes encuestados es la de Eventuales, representando un 84% de la muestra; mientras que 6% son Regular Agregado, 5% Regular Titular y el porcentaje restante no respondió. Cabe resaltar que la mayoría de los docentes no poseen una estabilidad en la Universidad.

Gráfica No. 6
d. Dedicación



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

Se marca un porcentaje elevado de docentes con dedicación tiempo parcial, el cual representa un 86%, y evidenciando una minoría con dedicación tiempo completo, con un porcentaje del 14% de la muestra de los docentes encuestados.

Tabla de contingencia No. 2 de los ítemes c y d

Tabla de contingencia Docentes encuestados según categoría * Docentes encuestados según dedicación

Recuento

		Docentes encuestados según dedicación		Total
		Tiempo Parcial	Tiempo Completo	
Docentes encuestados según categoría	Eventual	16	0	16
	Regular Agregado	1	1	2
	Regular Titular	1	1	2
	NR	0	1	1
Total		18	3	21

Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

Tabla de Contingencia No. 3 de los ítemes e y f

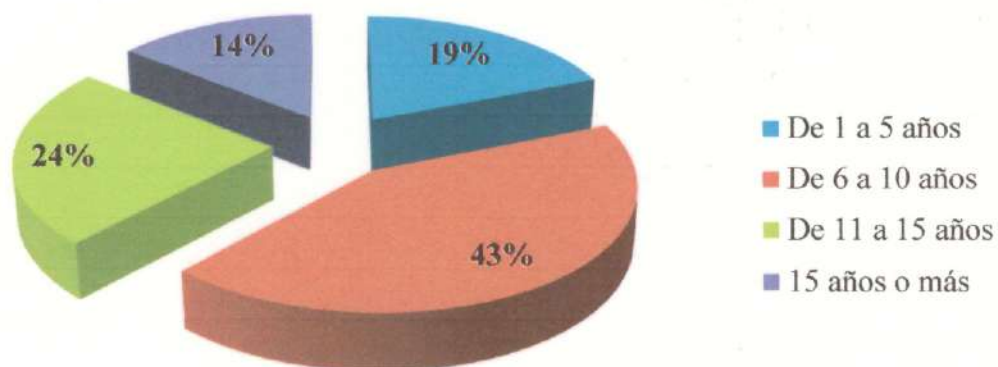
Tabla de contingencia Docentes encuestados según facultad donde imparte sus cursos * Docentes encuestados según años de docencia

Recuento

		Docentes encuestados según años de docencia				Total
		De 1 a 5 años	De 6 a 10 años	De 11 a 15 años	15 años o más	
Docentes encuestados según facultad donde imparte sus cursos	Administración de Empresas y Contabilidad	3	6	2	2	13
	Administración Pública	0	2	2	0	4
	Economía	1	1	1	0	3
	NR	0	0	0	1	1
Total		4	9	5	3	21

Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

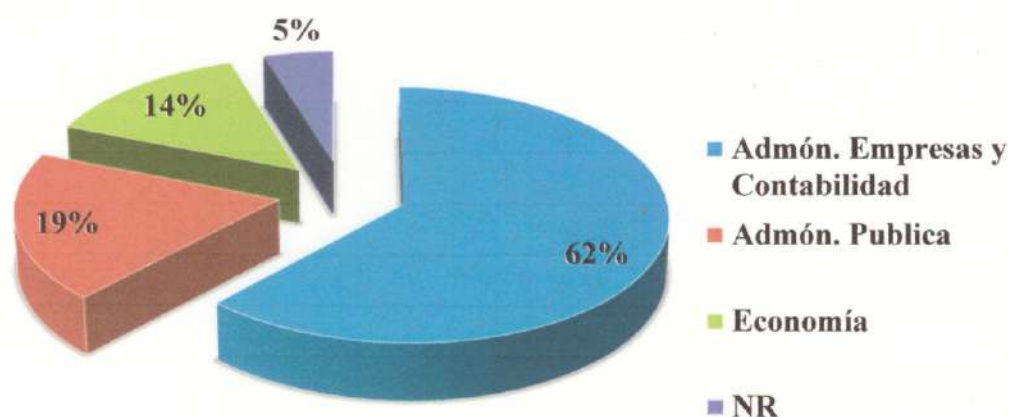
Gráfica No. 7
e. Años de docencia



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

La muestra estudiada indica que 43% de los docentes que imparten cursos de inglés específicos en las distintas facultades sujetas a investigación poseen de 6 a 10 años de docencia en la Universidad Autónoma de Chiriquí. En cuanto a la primera opción de 1 a 5 años, se evidencia un 19%; un 24% de 11 a 15 años; y de 15 años a más se obtuvo un 14% de años de servicio. Se observa que los docentes entre 1 a 10 años son los que en su gran mayoría enseñan inglés en áreas específicas como profesores de servicio.

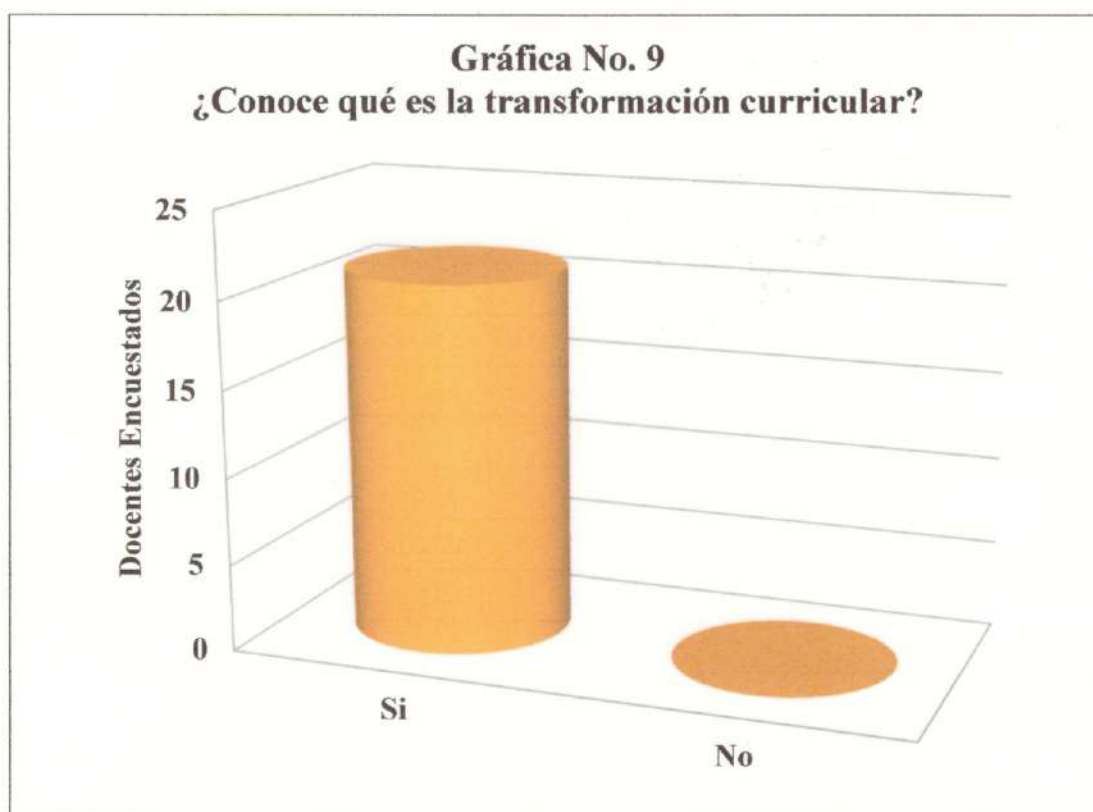
Gráfica No. 8
f. Facultad



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

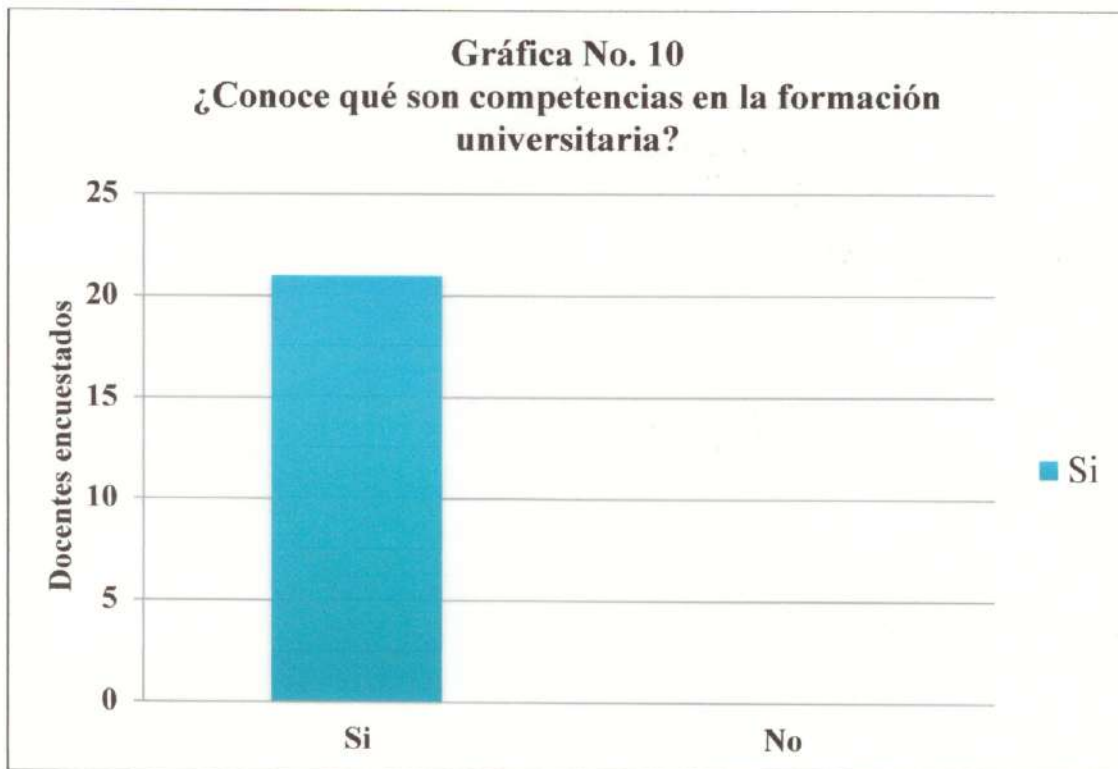
De los 21 docentes encuestados un 62% dicta clases de inglés específico en la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad, un 19% en la Facultad de Administración Pública, un 14% en la Facultad de Economía y la representación de un 5% no respondió. Predomina un mayor porcentaje en la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad debido a que existen cursos desde primer año a tercer año de la carrera, los cuales poseen dos partes y se dictan en las tres jornadas incluyendo los fines de semana.

4.1.2 Parte B. La transformación curricular por competencias



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

Se destaca que todos los docentes encuestados afirmaron en su totalidad conocer qué es la transformación curricular, de tal manera que los resultados arrojaron un 100%, indicando que no se registró ningún caso que no la conociera.



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

Tal y como se presenta en la gráfica, los docentes encuestados conocen qué son competencias en la formación universitaria. No se registró ningún caso que no la conociera.

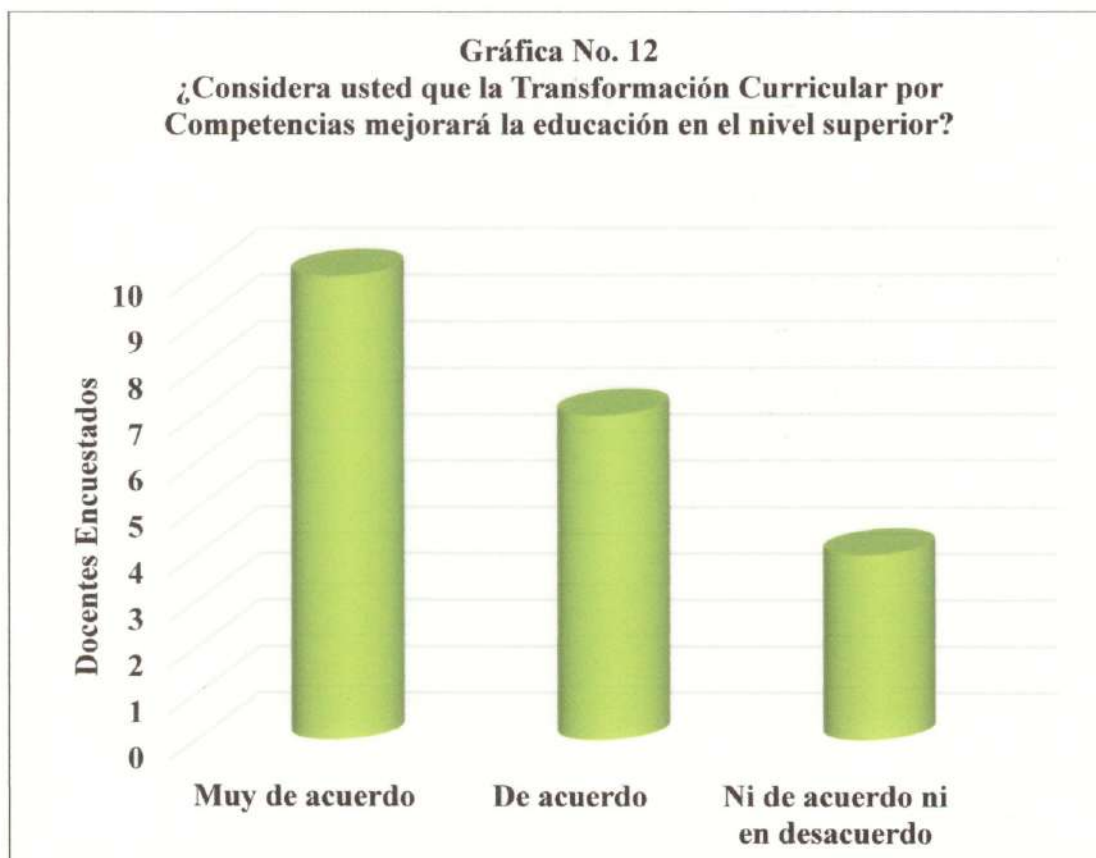
Gráfica No. 11
¿Conoce usted si la carrera en la cual usted imparte su curso se está autoevaluando?

■ Si ■ No



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

Respecto a conocer si la carrera en la cual los docentes imparten sus cursos se está autoevaluando, 76% afirmó conocerlo, mientras que un 24% lo desconoce. Se observa un porcentaje elevado en relación a tener conocimiento sobre la autoevaluación de las carreras.



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

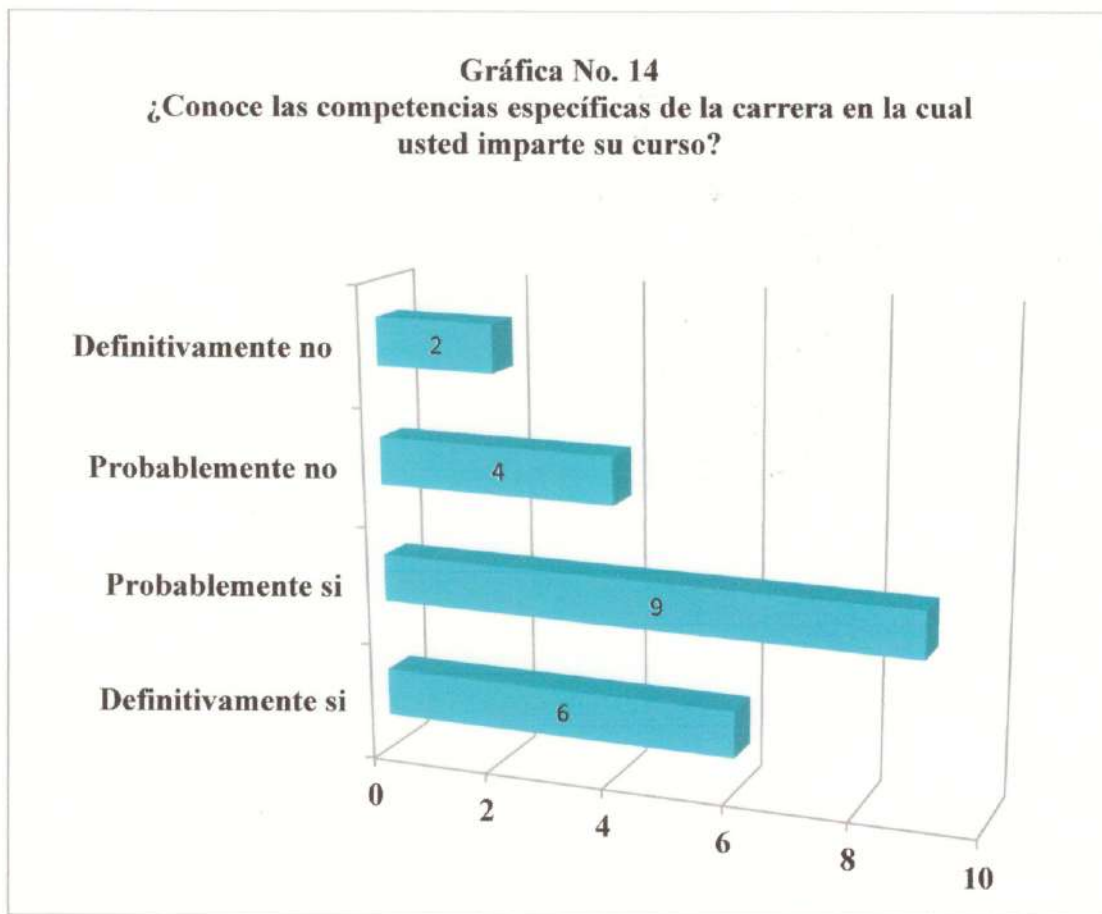
Se observa que 10 de los docentes encuestados contestaron estar *muy de acuerdo* con que la transformación curricular por competencias mejora la educación en el nivel superior, representando un 47.6%; mientras que 7 docentes están *de acuerdo*, siendo un 33.3% y 4 docentes que representan el 19% restante se manifestaron *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. No se registraron respuestas en desacuerdo y muy en desacuerdo, indicando que el porcentaje de aceptación prevalece como válido para la transformación curricular por competencias.

Gráfica No. 13
¿Considera usted que en la universidad se está dando
seguimiento al proceso de transformación curricular por
competencias?



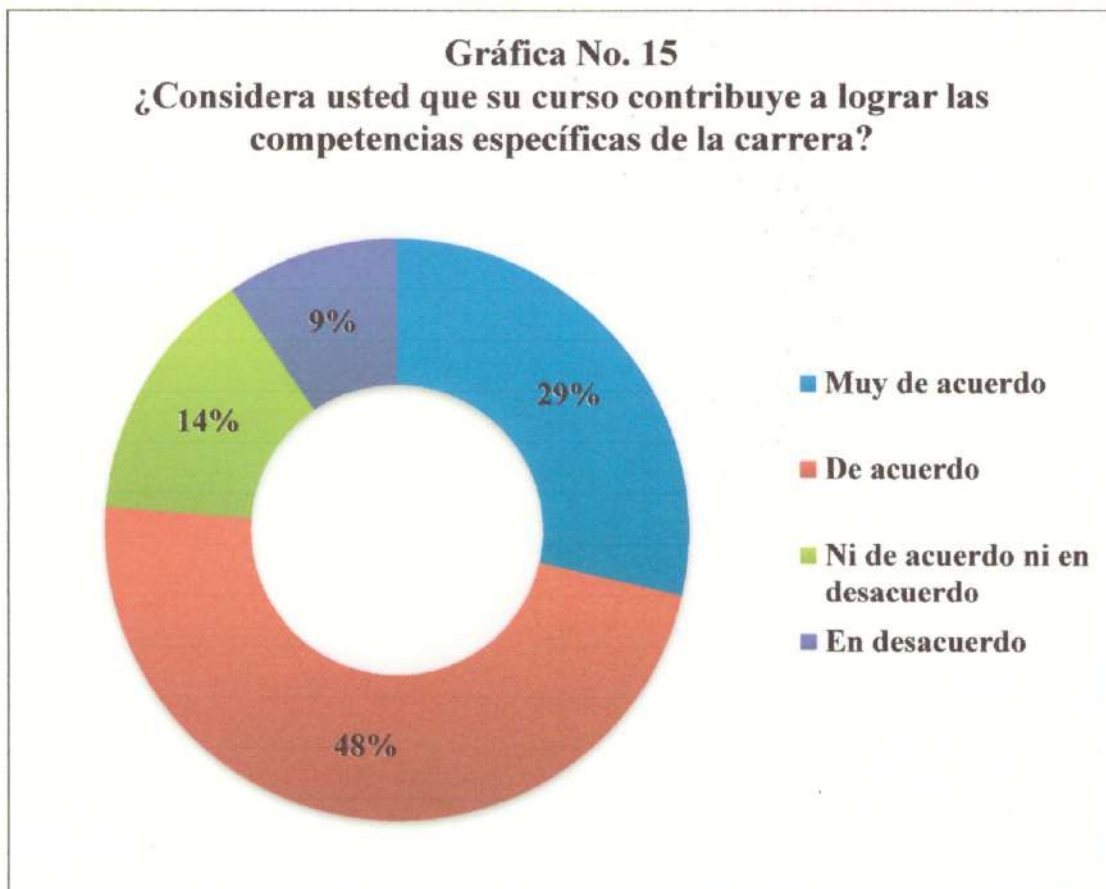
Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

El 57% de los docentes está *de acuerdo* con que en la universidad se está dando seguimiento al proceso de transformación curricular; 24%, *muy de acuerdo*; 14% *en desacuerdo* y 5% *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. No se registró respuesta en muy en desacuerdo. Se observa que se mantiene en las escalas de aceptación el mayor porcentaje, mientras que aún existe una minoría que no lo considera.



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

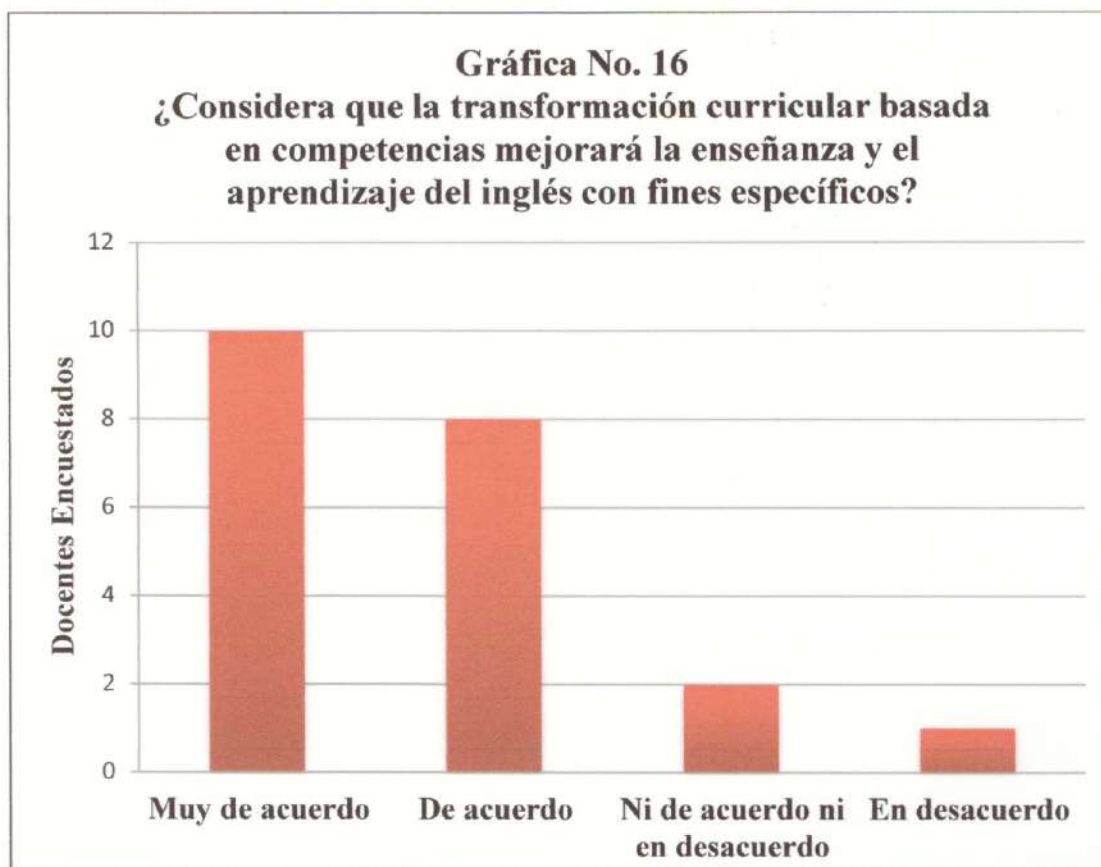
Se observa que 9 de los docentes encuestados *probablemente sí* conocen las competencias específicas de la carrera en la cual imparten sus cursos, 6 de ellos *definitivamente sí*, 4 *no* y 2 *definitivamente no*. No se registró ninguna respuesta referente a *indeciso*. Es evidente que es necesario mantener la divulgación de las competencias de las carreras.



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

De la muestra estudiada, 48% de los docentes *están muy de acuerdo* y 29% *de acuerdo* en que su curso contribuye a lograr las competencias específicas de la carrera. 14% de ellos respondieron *ni de acuerdo ni en desacuerdo* y 9% *en desacuerdo*. No se registró respuesta *indeciso*. Se puede observar que el margen de aceptación de conocer las competencias de la carrera y considerar que el curso contribuye a lograrlas se mantiene en escala positiva.

4.1.3 Parte C. La enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés con fines específicos

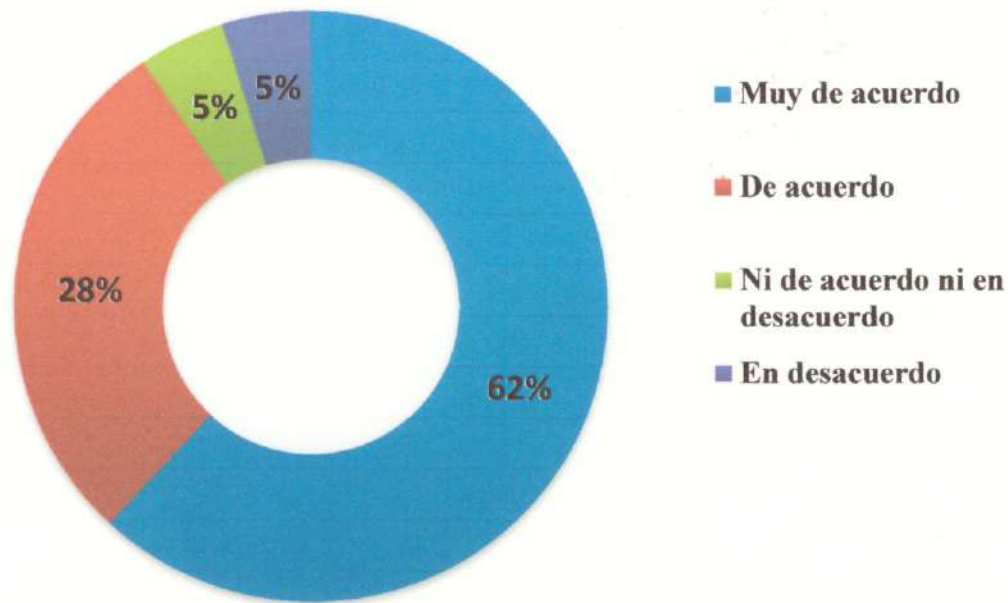


Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

En la gráfica No. 16 se aprecia que 10 de los 21 docentes encuestados están *muy de acuerdo*, 8 contestaron *de acuerdo*, 2 *ni de acuerdo ni en desacuerdo* y sólo 1 *en desacuerdo*. No se registró ninguna respuesta *muy en desacuerdo*, indicando que la mayoría considera que la transformación curricular basada en competencias mejorará la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos.

Gráfica No. 17

¿Considera que el curso que usted imparte contribuye a lograr que los estudiantes se comuniquen y usen el idioma inglés con fines específicos de la especialidad?



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

El 62% de los docentes están muy de acuerdo que el curso que imparte contribuye a lograr que los estudiantes se comuniquen y usen el idioma inglés con fines específicos; 28% está de acuerdo; 5% ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 5% restante en desacuerdo. No obstante, no se registró respuesta *muy en desacuerdo* en este caso. Se observa que más del 50% de los docentes consideran que su curso permite que los estudiantes se comuniquen en su especialidad.

Gráfica No. 18

¿Considera usted que elaborar los programas basados en competencias en equipo, con otros docentes que imparten la misma asignatura es una ventaja para unificar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos?



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

Como se aprecia en la gráfica N° 18, 11 de los 21 docentes encuestados respondieron estar *Muy de acuerdo*, 6 *De acuerdo*, 2 *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 1 *En desacuerdo* y 1 *No respondió*. Cabe destacar que no se registró respuesta en la escala *Muy en desacuerdo*. Se aprecia que persisten más respuestas satisfactorias en considerar que elaborar los programas basados en competencias con otros docentes que imparten la misma asignatura es una ventaja para unificar contenidos y mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos

CUADRO No. 3
VENTAJAS Y DESVENTAJAS QUE USTED CONSIDERE SOBRE LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS.
ITEMES 11 Y 12. RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Ventajas	Desventajas
• Actualización de los planes de estudio. • Adecuar los conocimientos a las necesidades reales. • Asumir la responsabilidad que se requiere mejorar y evaluar los procesos. • Mayor compromiso por parte de los docentes y estudiantes. • Ayuda a crear profesionales más competentes en su área de trabajo. • Contribuye con la acreditación. • Estabiliza el proceso de enseñanza. • Prepara a los estudiantes de manera integral. • Énfasis en comunicación oral. • Promueve la interacción grupal. • Estamos a la vanguardia y basado en la comunicación práctica. • Brinda al estudiante las herramientas para el logro. • Hace énfasis en metodología, evaluación y curricular. • La enseñanza del idioma inglés sería más acorde con las necesidades de la especialidad • Las clases están más enfocadas y específicas. No se divaga tanto. • Los egresados desarrollarán destrezas, habilidades y mayor comprensión del idioma inglés, para su desempeño laboral.	• Algunos docentes no están dispuestos a cooperar al momento de participar en el proceso. • Con el aprendizaje por competencias sólo se busca satisfacer las necesidades de las grandes empresas. Formar robots. • Docentes y estudiantes no asumen el reto en igual forma. La actitud de los estudiantes (no hablan, ni toman decisiones) • El planeamiento es tedioso y confuso • Falta de equipo tecnológico, para optimizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés. • Falta de seguimiento. • Hasta la fecha ninguna. • La información y capacitación sobre el proceso no se está dando en su totalidad, en la UNACHI. • Más se solicita escribir que ejecutar. • Ninguna. • No encuentro ninguna. • No encuentro que existan desventajas en la aplicación de la transformación curricular por competencias. • No hay programas acordes con las necesidades del medio y falta de recursos didácticos para su desarrollo. • Poca atención a lo que en específico el estudiante requiere para el aprendizaje del idioma inglés (más conversaciones).

Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

CUADRO No. 3

VENTAJAS Y DESVENTAJAS QUE USTED CONSIDERE SOBRE LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS. ÍTEMES 11 Y 12. RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Ventajas	Desventajas
• Los estudiantes pueden ser capaces de desarrollar las habilidades para aprender un segundo idioma. • Los estudiantes tienen más oportunidades de practicar habilidades en inglés (hablar, escuchar, leer, escribir). • Mayor esfuerzo del profesor, estudiante, institución • Mejora la calidad del producto (estudiante) que va al campo laboral • Permite contextualizar los aprendizajes del idioma inglés de acuerdo con el perfil de egreso de los estudiantes. • Permite que el docente autoevalúe su trabajo y se enfoque en el estudiante, formulando objetivos que este debe lograr. • Preparar al profesional de acuerdo con su perfil. • Se enfoca en lo que se necesita para desenvolverse en la sociedad. • Se prepara al estudiante de acuerdo con las exigencias actuales en el campo laboral de su desempeño. • Toma en cuenta las diferentes competencias de los estudiantes, para que logren mejor aprendizaje.	• Pocas horas de clases en algunos cursos. • Pocas horas, acceso a recursos didácticos • Por las diferencias individuales, a algunos estudiantes les será más difícil poner en práctica estas competencias. • Que hay que traducir y a veces no tiene sentido la traducción. • Toma tiempo hacer la transformación. • El personal no está del todo de acuerdo.

Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

**LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE DEL
IDIOMA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS ITEM 13. RESPUESTAS DE LOS DOCENTES**

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	DEBILIDADES	AMENAZAS
- Adecuaciones a la necesidad real de los estudiantes. - Actualización de muchos entes. - Educadores más dedicados. - Es de suma importancia al medio donde se desenvolverán los futuros profesionales. - Explorar el potencial comparativo, habilidades y destrezas de los estudiantes. - Facilita identificar los puntos para mejorar el desempeño, acorde con las exigencias educacionales actuales. - Integrar conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes. - Soluciones en el momento adecuado. - Logra unificar los aprendizajes. - Proporciona un estándar para los egresados de la carrera. - Mejor preparación para el estudiante. - Actualización constante de los contenidos. - Mejora calidad de enseñanza - Motivación personal, académica, profesional, en demostrar ser competitivos. - Muestra hacia donde queremos que nuestros estudiantes se encaminen. - Multiplicidad de recursos permitidos.	- Con el proceso se pueden mejorar los contenidos y actualizarlos. - Considera muchos aspectos para evaluar. - Que el estudiante se atreva a poner en práctica sus habilidades en el idioma inglés. - Desempeñarse con éxito en el campo profesional. - El planeamiento es más claro y fácil de organizar. - Más comunicación oral en el segundo idioma. - Más investigación, para mejorar los recursos. - Más variedad en la evaluación. Comunicación más efectiva. - Mediante la unificación se hace posible la movilidad académica de los estudiantes. - Mejor aprendizaje. - Competencias específicas. - Mejor oferta laboral.	- Algunos entes resistentes al cambio. - Aquellos docentes que aún no manejen la programación basada en competencias. - Cambio de actitud. Mayor compromiso. - Capacitación continua. - Correlación con las demás asignaturas. - Desconocimiento y desmotivación del sistema educativo de la Universidad. - Influye la política. - Falta de bibliografía actualizada. - Falta de docencia con respecto al tema (a docentes y estudiantes) - Falta de conciencia en los alumnos, sobre la importancia del idioma - Falta de equipo tecnológico en las aulas. - La falta de recursos didácticos en cada aula. - La poca preparación del docente para dar su clase, por falta de recursos bibliográficos, planes de estudios, etc. - Limitación del tiempo. - Mucho que escribir en el plan. - Muchos colegas no quieren cambiar, prefieren la rutina.	- Algunos colegas no cooperan para trabajar colaborativamente. - Demora en la aplicación y comprensión del enfoque, y evaluar su efectividad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. - Diferentes interpretaciones. - Este enfoque ha fracasado en otros países. Está obsoleto. - Existen enfoques más actuales. - El período para hacerlo se puede extender demasiado. - Que no se haga la supervisión debida. - El poco tiempo para desarrollar el curso. - Durante la carrera se deben tener más cursos de inglés. - Falta de conocimiento del proceso por parte de los estudiantes. - Falta de guía o supervisión. No aceptar el cambio. - Falta de interés en las personas, de superarse académicamente - Falta de seguimiento a la planificación y se cambie el modelo, dejando de un lado lo avanzado.

Fuente: La autora, UNACHI, (26/06/13)

CUADRO FODA No. 4
LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE
APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS. ÍTEM 13. RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

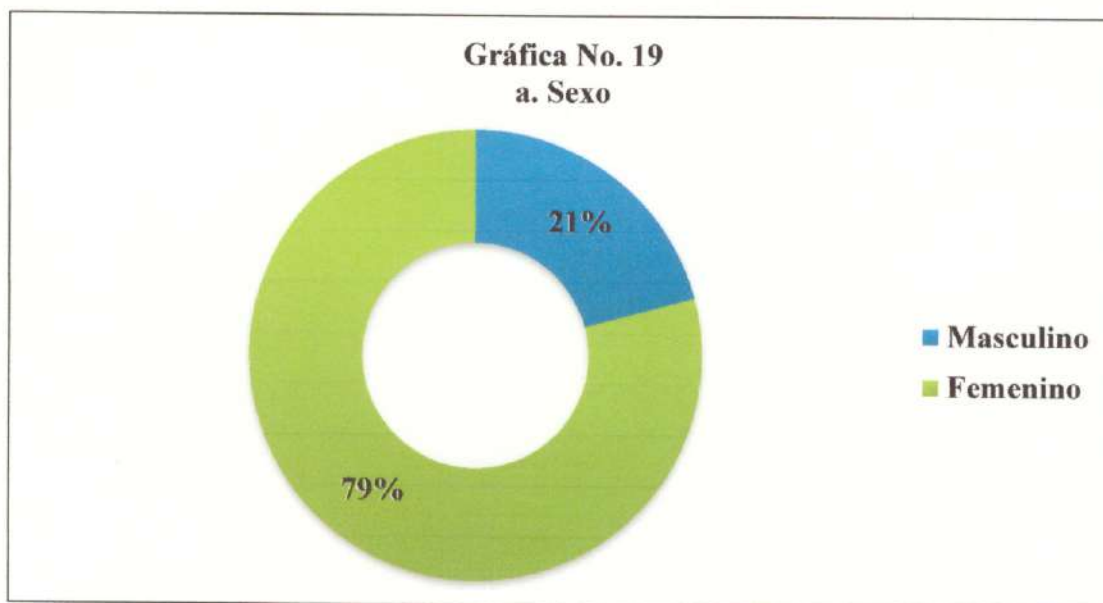
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	DEBILIDADES	AMENAZAS
- Nueva visión según necesidades de la sociedad. Estilo y Modelo Pedagógico - Planificación actualizada. - Mejor empleo de las TIC. - Planta docente competente y abierta al cambio. - Preparación para el campo profesional acorde con sus habilidades. - Se refuerzan diversas capacidades. - Tratar de mejorar - Un comienzo oportuno del proceso. - Seminarios instructivos para realizar los procesos. - Utiliza diferentes métodos y técnicas, para animar al estudiante a hablar en inglés. - Variedad de talleres para aplicar a los estudiantes.	- Mejorar la calidad de los procesos y los productos obtenidos en la enseñanza del idioma inglés. - Mejorar la competitividad, tanto de estudiantes como docentes. - Ofertas académicas para lograr la capacitación y actualización del individuo. - Ofrece mayor interacción personal y académica, con la tecnología. - Para que los estudiantes aprendan de diferentes formas. - Perfeccionamiento, seminarios, trabajo grupal, solución de problemas, valores, ética. - Poder adquirir las destrezas para comunicarse en un segundo idioma. - Ser competente va ligado al desempeño, a la ejecución práctica. - Todas curricular (docente, estudiante, administrativa). - Todos los que desarrollen las competencias lingüísticas en inglés, tienen mayores oportunidades de alcanzar sus metas.	- Necesidad de traer expertos con las experiencias exitosas que ya han logrado. - No dan seguimiento - No todos los estudiantes se involucran, debido a las diferencias individuales. - Falta de TICs y libros especializados. - Preparar máquinas para las grandes empresas. - Se debe dar desde sus inicios de forma más sistemática.	- La calidad. - La falta de interés en los estudiantes. - No formar al ser humano a ser independiente, creativo e innovador, y no formar profesionales para trabajar para otros - Que no se le dé seguimiento a las mejoras - Que tal vez se encasillen ciertos métodos y técnicas para tratar por igual a todos los estudiantes. - Reprobación de más alumnos - Se dedica mucho al plan y menos al contenido a buscar. - Se detiene el proceso. - Se necesita una inducción para reforzar los instrumentos. - Sin opinión. - Toma tiempo lograr la competitividad, se puede caer en algo obsoleto.

Fuente, la autora, a partir de la encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

4.2. Instrumento No. 2. Encuestas a estudiantes.

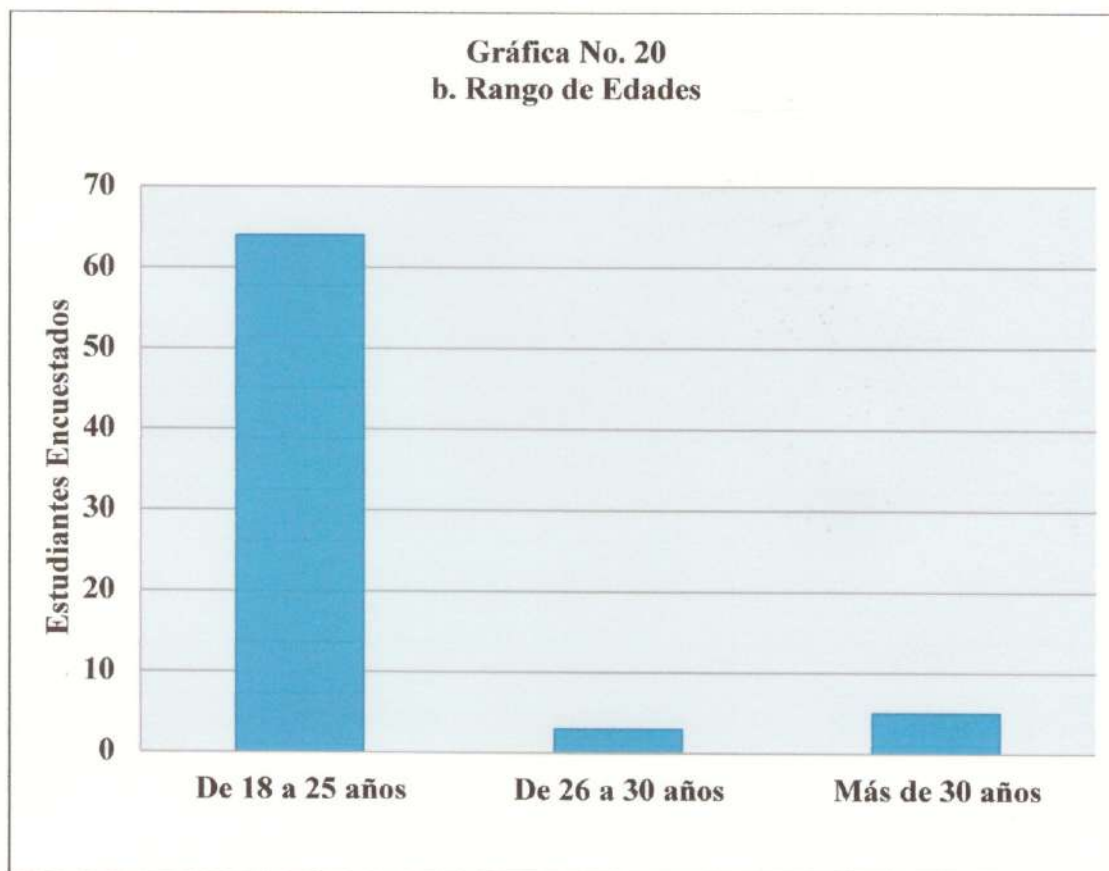
El cuestionario de los estudiantes se conforma por tres partes, la parte A. datos personales y académicos y las dos variables que estudiar, siendo estas la parte B y C. La transformación curricular basada en competencias y la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos con un total de 15 ítemes. De la muestra de 65 estudiantes de la totalidad de la población de cada estrato, apliqué 72 como cantidad adicional para el caso de que se dieran encuestas incompletas y así se pudiesen reemplazar.

4.2.1. Parte A. Datos generales y académicos de los estudiantes



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

Tal y como se observa en la gráfica No. 1, 79% de los estudiantes encuestados son del género femenino, mientras que el 21% representa el género masculino.



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

La gráfica No. 21 muestra claramente que el rango de edades con la mayoría de las respuestas se dio entre los 18 a 25 años, siendo 64 estudiantes en esta representación, 5 De 26 a 30 años y 3 de más de 30 años.

Tabla de Contingencia No. 4
Estudiantes encuestados según rango de edad y sexo

Tabla de contingencia Estudiantes encuestados según rango de edad * Estudiantes encuestados según sexo				
Recuento				
		según sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Estudiantes encuestados según rango de edad	De 18 a 25 años	14	50	64
	De 26 a 30 años	0	3	3
	Más de 30 años	1	4	5
Total		15	57	72

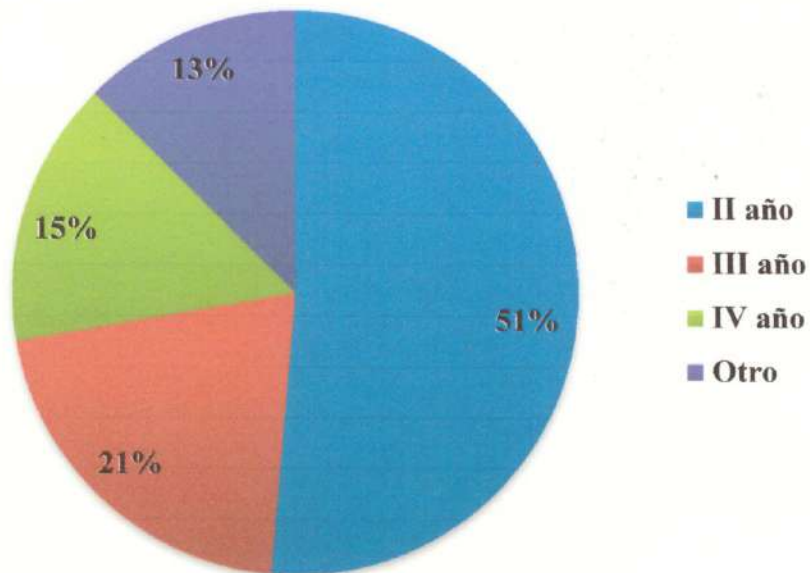
Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

Tabla de Contingencia No. 5
Estudiantes encuestados según facultad y año que cursa

Tabla de contingencia Estudiantes encuestados según facultad * Estudiantes encuestados según año que cursa						
Recuento						
		Estudiantes encuestados según año que cursa				Total
		II año	III año	IV año	Otro	
Estudiantes encuestados según facultad	Administración de Empresas y Contabilidad	24	6	0	9	39
	Administración Pública	2	9	5	0	16
	Economía	11	0	6	0	17
Total		37	15	11	9	72

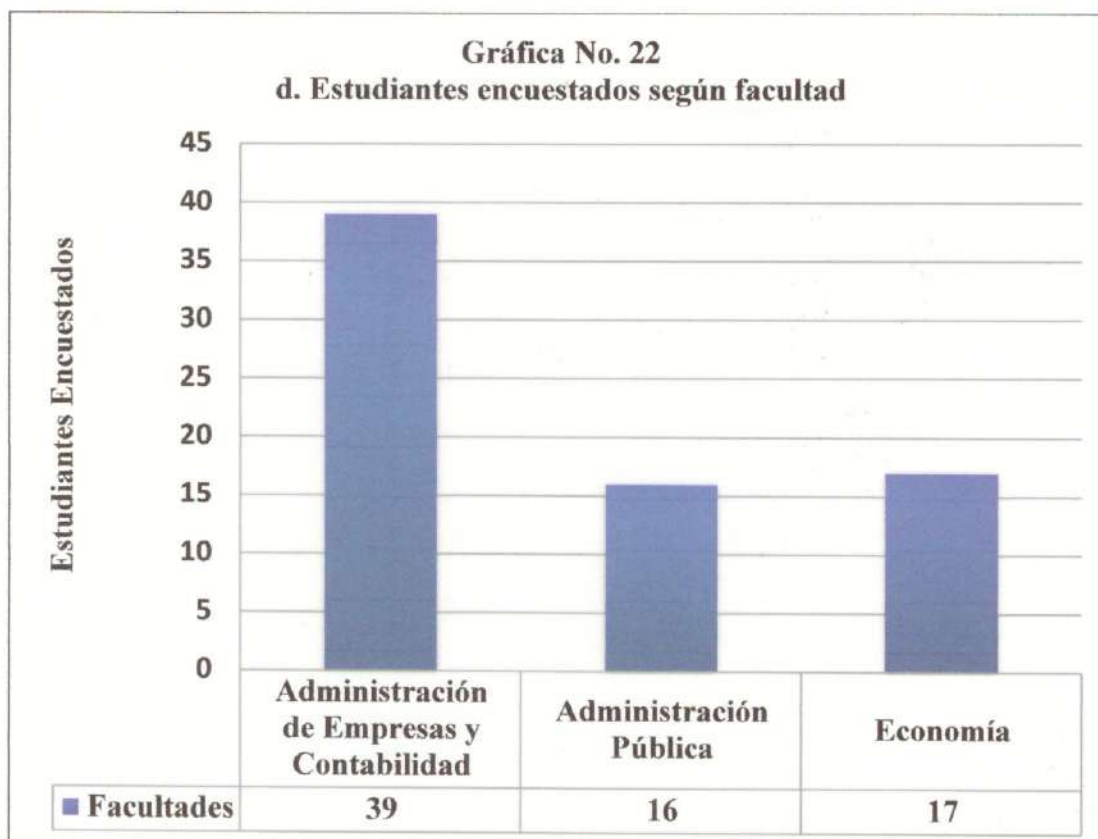
Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

Gráfica No. 21
c. Estudiantes encuestados según año que cursa



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

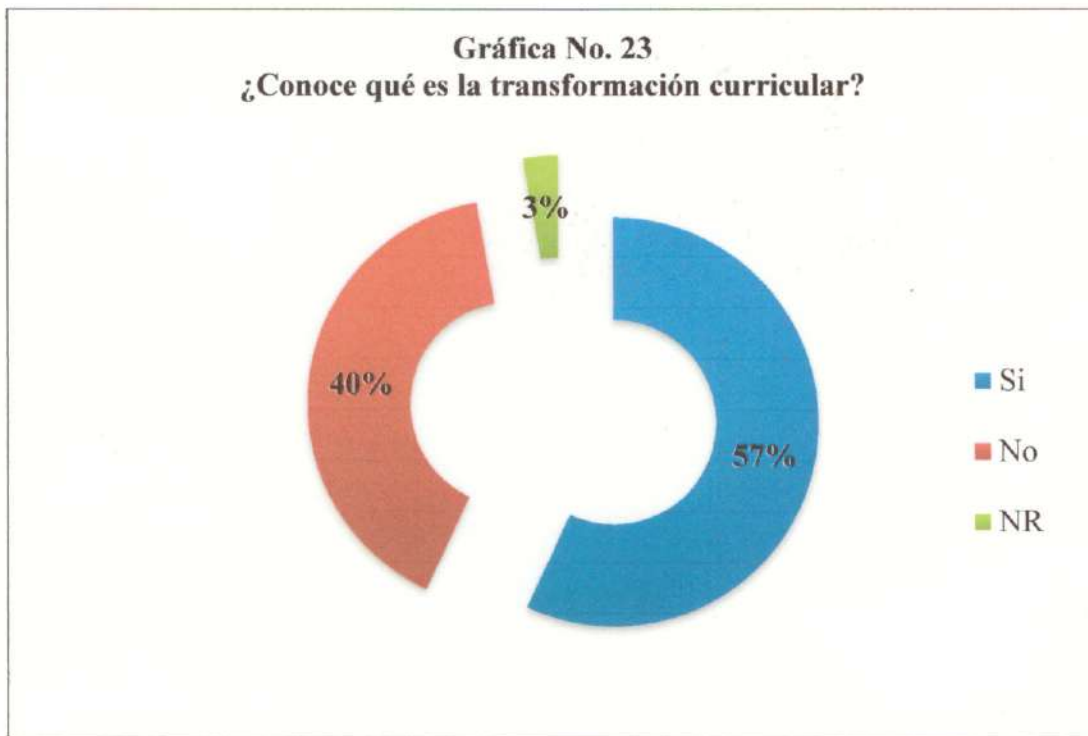
Respecto al año académico que cursa el estudiante, se registró que el 51% son estudiantes de II año, 21% de III año, 15% de IV año y el 13% otro.



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

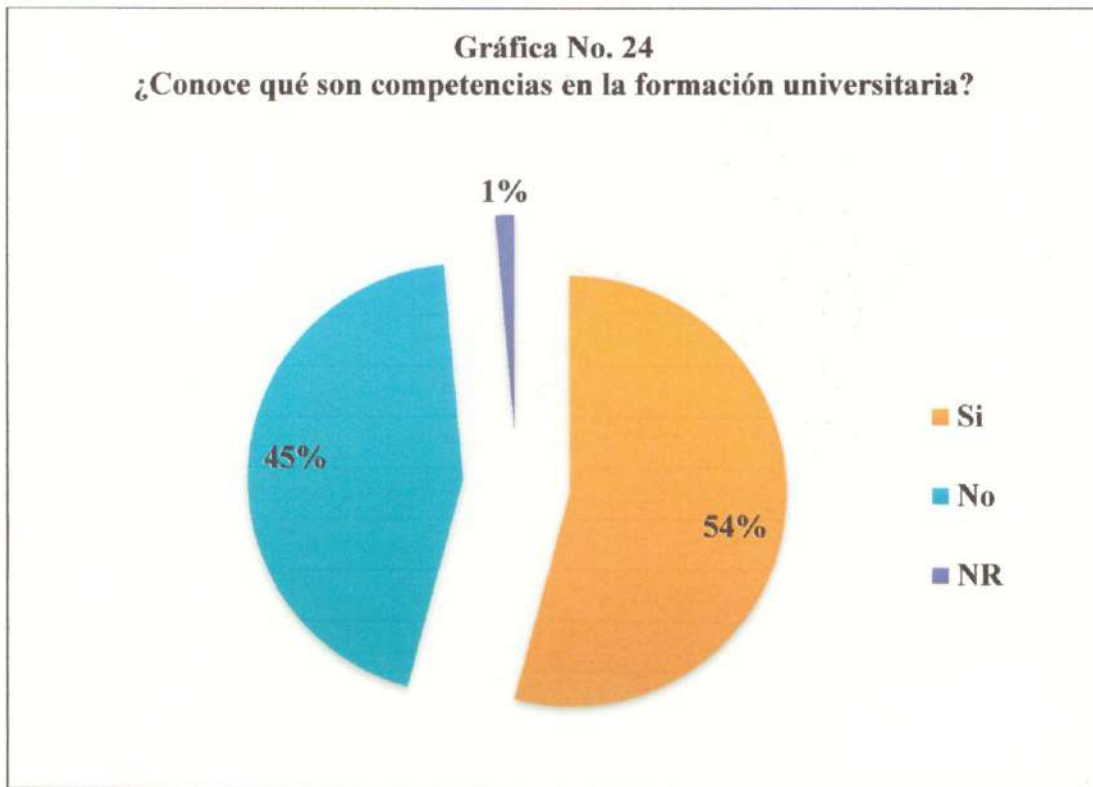
Como se aprecia en la Gráfica No. 24, se observa que 39 estudiantes pertenecen a la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad, 16 a la Facultad de Administración Pública y 17 a la Facultad de Economía. Se aplicaron 5 encuestas de más en la Facultad de Empresas y 3 de más en la Facultad de Administración Pública, con el fin de que de darse encuestas incompletas estas se pudiesen reemplazar.

4.2.2. Parte B. La transformación curricular por competencias



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

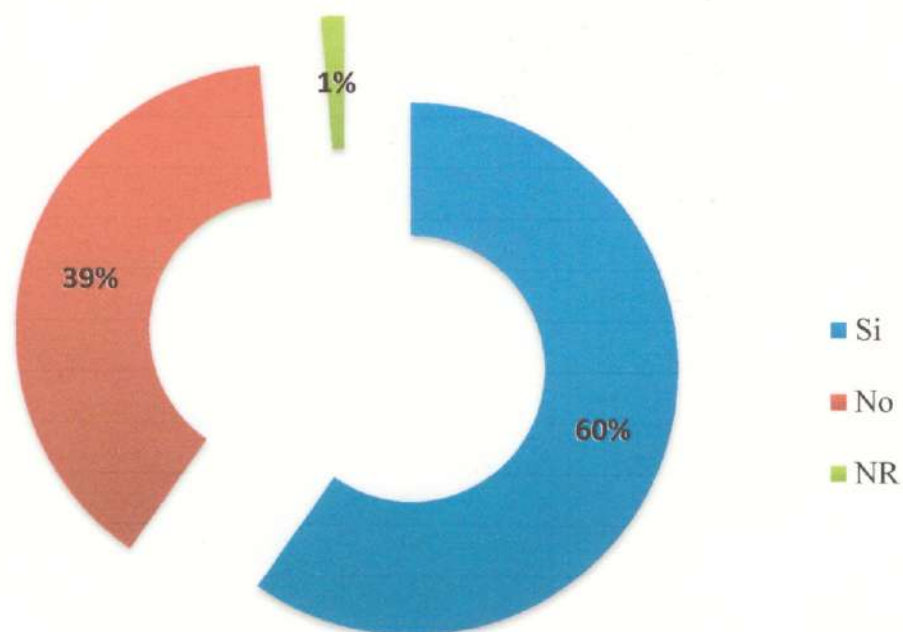
Se puede observar en la gráfica No. 6 que la mayor parte de los estudiantes conocen la transformación curricular, mientras que un 40% no la conoce y un 3% no respondió. El margen de diferencia es un 17% indicando que se debe reforzar la divulgación en los estudiantes.



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

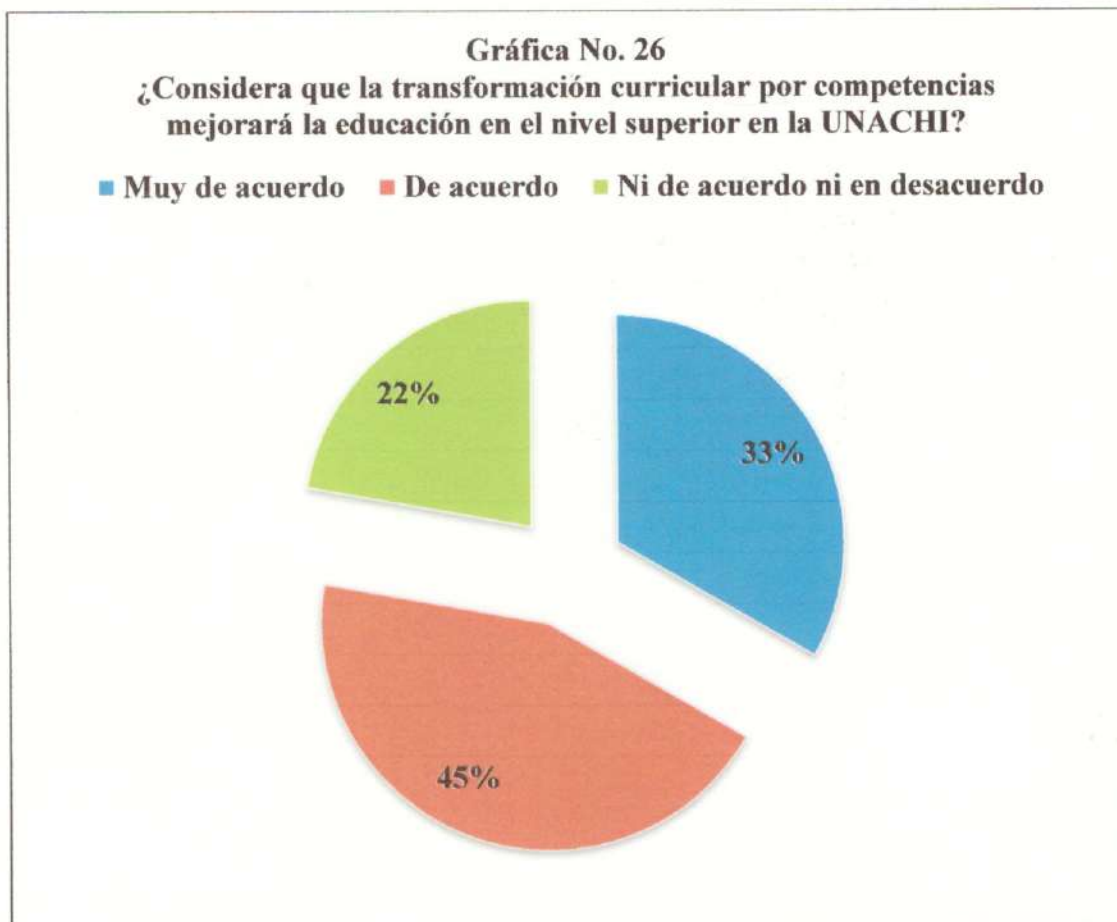
Al observar la gráfica No. 27 se resalta que 54% de los estudiantes conoce lo que son las competencias en la formación universitaria; 45% lo desconoce y 1% no respondió. Esto refleja que existe un margen de diferencia del 9% que indica que se necesita informar más sobre las competencias e involucrarlos un poco más.

Gráfica No. 25
¿Conoce usted si su carrera se está autoevaluando?



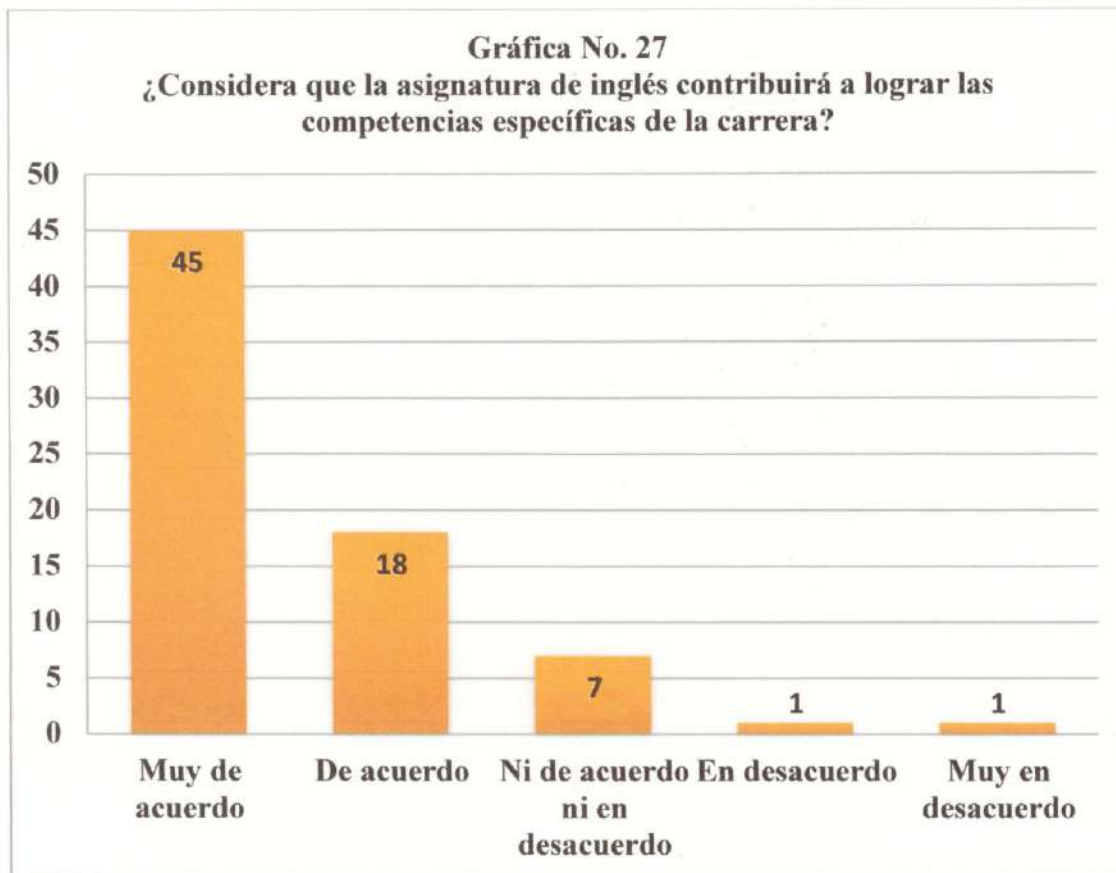
Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

En cuanto a conocer si la carrera se está autoevaluando o no, **60%** de los estudiantes marcaron que **Sí**, **39%** **No** y **1%** **no respondió**. Se observa que más del 50% de los estudiantes sí está consciente de la autoevaluación de sus carreras.



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

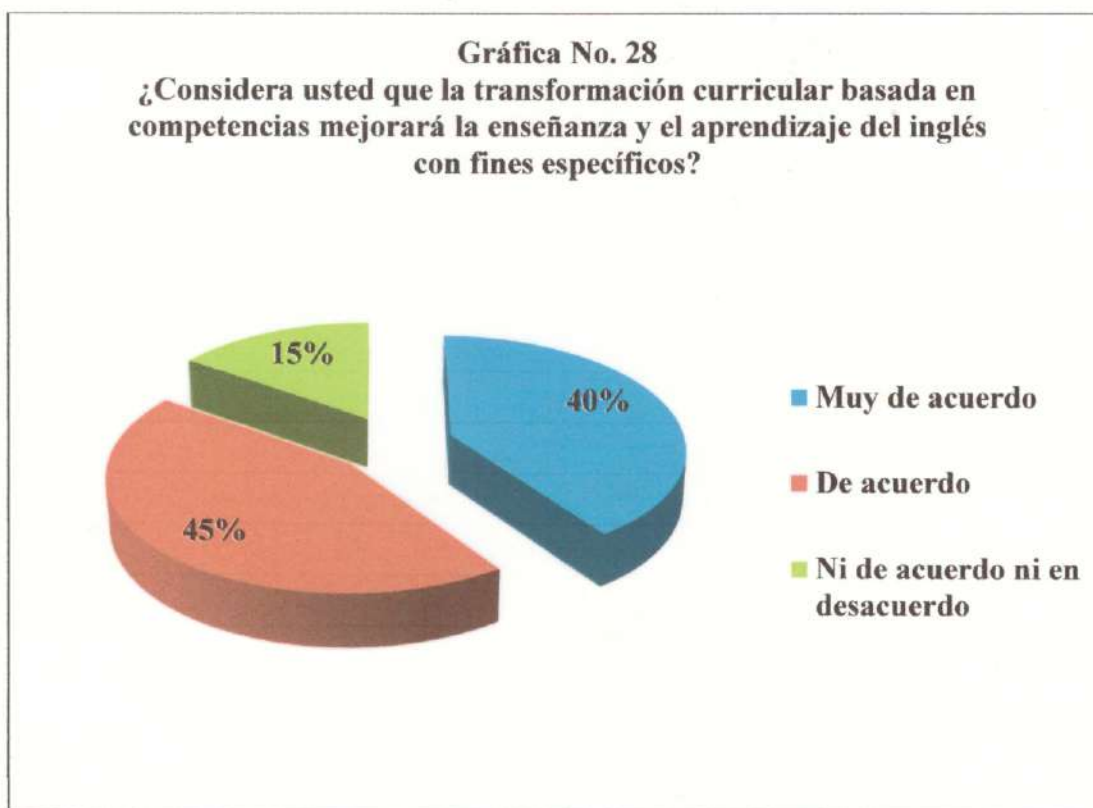
Tal y como se aprecia en la Gráfica No. 9, 45% de los estudiantes respondió estar *Muy de acuerdo* en que la transformación curricular por competencias mejorará la educación en el nivel superior en la UNACHI, 33% *De acuerdo* y 22% *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*. No se registraron respuestas válidas en *Desacuerdo* y *Muy en desacuerdo*, manifestando que el porcentaje de aceptación es mayor que el de rechazo.



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

De la muestra aplicada a los estudiantes, 45 de ellos manifestaron estar *Muy de acuerdo* en que la asignatura de inglés contribuye a lograr las competencias específicas de la carrera, 18 están *De acuerdo*, 7 *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 1 *En desacuerdo* y 1 *Muy en desacuerdo*. Se registraron respuestas válidas en cada opción, no obstante prevalece el positivismo de considerar que la asignatura de inglés sí es necesaria para lograr las competencias de la carrera.

4.2.3. Parte C. La enseñanza y aprendizaje del idioma inglés con fines específicos



Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

La gráfica No. 31 refleja que un 45% de los estudiantes contestó estar *Muy de acuerdo* en considerar que la transformación curricular basada en competencias mejorará la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos; 40% *De acuerdo*, 15% *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*. No se registraron respuestas válidas *En desacuerdo* o *Muy en desacuerdo*, indicando que sí se muestra aceptación en el proceso.

CUADRO No. 5.

VENTAJAS Y DESVENTAJAS QUE USTED CONSIDERE SOBRE LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS. ÍTEMES 9 Y 10. RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES

Ventajas	Desventajas
• Es una materia importante y se aprenderá mejor y más rápido. • Aprender a hablar más fluido ya que es necesario para la vida hoy día. • Aprendizaje del idioma inglés y mejor entendimiento. Campo internacional • Ayuda a comunicarnos con extranjeros, a conseguir un buen empleo. • Ayuda a obtener mejores oportunidades en el mundo empresarial y a desenvolverse como profesional. • Cambiaría la forma de presentación de las clases. • Comprensión y análisis del idioma de acuerdo con la especialidad. • Educación bilingüe para encontrar un empleo digno. • El nivel de estudio nos dará mejor competitividad. • El proceso tiene más capacidad de aprendizaje. • Enfatizar más en las áreas de interés de la carrera. • Formación integral para los estudiantes y que lo apliquen a la vida real. • Garantiza mejor calidad educativa y mayor desenvolvimiento en el idioma inglés • Las oportunidades para una oferta de empleo serán más amplias • Logrará implementar nuevas transformaciones. • Los estudiantes pueden aprovechar esta oportunidad para aprender el idioma y escribirlo.	• Implementa nuevas técnicas, estrategias de estudios para practicar el idioma de manera conversacional. • Los profesores muchas veces no están capacitados para enseñar. sólo están por ganar un salario. El proceso de enseñanza del profesor. • Se debería tomar en cuenta los profesores que imparten la materia, para que se especifique en la carrera que brindan. Sólo aplicar en áreas específicas. • Depende mucho de la enseñanza que tenga el profesor, porque a veces solo quieren el dinero y no les importa mejorar • Docentes que no imparten clases o que no son especialistas en las cátedras que imparten. • El proceso debe darse desde el primer año, ya que a los estudiantes estables en la carrera les sería difícil adaptarse. • El uso de la tecnología puede causar distracciones. No todos los estudiantes aprenden igual. Es muy textual y se requiere mejorar para aprender mejor a comunicarse. • Entramos sin hablar inglés y salimos sin hablar inglés. Falta más incentivo para aprender. • Escaso tiempo para reordenar todos los planes de estudio, de manera que se puedan adaptar los cambios. • Estudiantes con poca base e interés en el idioma inglés. Bajo rendimiento en su aprendizaje. • Falta de conocimiento y divulgación de este proceso, por parte de los estudiantes. Falta de conocimiento total por parte de la población en general. • Los estudiantes le dan poca importancia.

Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

CUADRO No. 5
VENTAJAS Y DESVENTAJAS QUE USTED CONSIDERE SOBRE LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS
EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS.
ÍTEMES 9 Y 10. RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES

Ventajas	Desventajas
• Los estudiantes salen bien capacitados. Tienen más acceso al campo laboral. • Mayor credibilidad y nos ayuda a ser competente en el campo laboral. • Mayores oportunidades en el campo laboral y reforzar en el segundo idioma del país. • Mediante la transformación curricular el estudiante aprende más y dominaría el idioma perfectamente. • Mejor desempeño del estudiante en sus cursos. • Mayor adaptabilidad al entorno laboral, al egresar de la carrera • Mejor preparación académica y en cuanto al área laboral sería estupendo • Mejora en el aprendizaje y eleva la calidad del estudio. • Mejora planes de estudio antiguos. • Nos ayuda a comunicarnos y conocer más sobre el inglés en Contabilidad, Finanzas, y Recursos Humanos. • Promoción de una educación con excelencia. Se adapta a los avances científicos y tecnológicos. • Se debe dar inglés desde primer año, para una mejor preparación bilingüe ante las opciones laborales. • Se reducen las inquietudes sobre el idioma y proporciona más importancia para seguir su propósito. • Tener mejor enseñanza y aprendizaje, que puede contribuir a formar profesionales con excelencia.	• Resistencia al cambio y falta de supervisión en su implementación. • Reducción de otras materias complementarias. • Falta de presupuesto para su seguimiento. Docentes remisos a querer participar. • Hay mucha competencia. No todos van a entender bien sobre la materia. • Implementarlo a corto plazo y adecuarlo al plan de estudio sin consultarlo. • Los profesores no están suficientemente capacitados para la forma de enseñar y para aplicar este plan, igualmente no tienen paciencia o no son buenos. • Mucho inglés escrito no enseña, sería mejor inglés comunicativo que inglés escrito, y debe practicarse más el inglés oral ya que los estudiantes no lo hablan. • Muchos no entrarían a la universidad porque no lo dominan • No hay desventaja, ya que del inglés que hemos dado no hay nada que salvar. Hay que cambiar toda la metodología. No hay desventajas, sino más oportunidades. Ir a diferentes cursos de inglés. • No hay seminario constante para estar dando énfasis en lo que es aprender el inglés. • No se abarca mucho en nuestra área. • No todos tienen la misma capacidad, y es más difícil para aquellos que no entienden nada. • Poco interés de los estudiantes. Falta de comunicación entre estudiantes y docentes. • Por la falta de dominio del idioma inglés se pierden muchas oportunidades. Se debe dar desde primer año. Se deben dar más horas de inglés en las carreras que brinda esta facultad. • Puede producir que estudiantes reprueben esa materia, por baja capacidad de asimilar el idioma.

Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

CUADRO FODA NO. 6
LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE
APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS
ÍTEM 11. RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	DEBILIDADES	AMENAZAS
• Aprendizaje dirigido exactamente a lo que exige la carrera. • Aprender el idioma más a fondo con mayores oportunidades de practicar y hablarlo, ya que el idioma es utilizado a nivel mundial. • Incrementa el interés por parte de los estudiantes y docentes en participar en la transformación curricular. • Incrementa y mejora las posibilidades de estudio, material para estudiar, la tecnología, oferta de seminarios en inglés para los estudiantes permitiendo una formación óptima del idioma. • Mejora la planificación en la elaboración de competencias y mejor capacidad de los docentes en enseñar tareas específicas. • Permite mayor entendimiento y comunicación con extranjeros, estar preparados para afrontar el inglés en la especialidad y al comunicarnos con otras personas. • Crecer como personas y formar individuos capaces de aportar beneficios a la sociedad como futuros profesionales.	• Ofrece mejores oportunidades para obtener mejores puestos de trabajo y poder viajar al dominar el idioma. • Ofrece mayor oportunidades en el campo internacional y de la especialidad. • Promete ser más abierto al conocimiento laboral y del idioma ya que Panamá es un centro financiero internacional. • La mayor práctica y conocimiento del idioma en la especialidad permite comprender como realizar entrevistas, atender a los clientes, ser una persona globalizada y destacar las habilidades en el área. • Preparación y formación de los estudiantes para que sean capaces de responder a los retos, desarrollar sus capacidades, habilidades, competencias y aplicar el idioma inglés en el área ya sea en el país o en el extranjero. • Implementa nuevas técnicas, estrategias de estudios para practicar el idioma de manera conversacional.	• Temor de hablar inglés y falta de interés en los estudiantes el cual no motiva a los estudiantes a seguir aprendiendo el idioma. • Se estudia para el momento y luego se olvida y no se continúa practicando. • La enseñanza del inglés es muy pobre. • La enseñanza del inglés debe aplicarse con fines específicos. • Pocas horas de inglés en los planes de estudio. • El docente que dicte el curso y su capacitación. • Implementación de métodos que hace difícil comprenderlo. • Los métodos de enseñanza por parte de los docentes para que los estudiantes aprendan inglés. • La enseñanza es textual lo cual excede en las actividades escritas. • Desconocimiento de qué es la transformación curricular basada en Competencias. • No estar capacitado para un puesto de trabajo donde se exija el idioma inglés como segundo idioma. • Resistencia al cambio.	• Capacidad de adaptación a los cambios educativos. • Debe ser estudiado y tiene poco tiempo de desarrollo. • Desinterés por la asignatura ya que se necesita mayor cantidad de material para aprender a comunicarse. • Costumbres y desacuerdos. • Subjetividad en el idioma como algo exclusivo. • Fracasos en la materia. • Falta de interés sobre el tema. • Falta de preparación por parte de algunos docentes. • Inseguridad. • La falta de empleos de la carrera. • La manera de dictar el curso y no hay interés por el esfuerzo que hace el estudiante por aprender. • Dominio del idioma en áreas específicas. • Poco personal calificado para clasificar en esta especialidad. • Riesgo de no aprobar la materia y perder la oportunidad de seguir la carrera. • Profesores de avanzada edad dando clases y la atención a los estudiantes no es la adecuada.

Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

CUADRO FODA No. 6
LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE
APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS
ÍTEM 11. RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	DEBILIDADES	AMENAZAS
- Mayor dominio del idioma inglés en la carrera, el campo comercial y laboral. - Aumenta el interés y comprensión del inglés especializado o específico para la carrera y campo de trabajo. - Permite mayor participación fluida, mejor preparación para competir en el mercado laboral a los futuros egresados. - Mejora las competencias específicas de los estudiantes permitiéndoles estar a la vanguardia y mayor credibilidad. - Fortalece y mejora la calidad de la educación, la práctica del inglés al facilitar la comunicación en una empresa. - Contar con personas capacitadas y preparadas para enseñar el idioma. - Confianza en emplear lo aprendido de tal manera que pueda escribirlo y hablarlo bien. - Requiere de un personal idóneo y competente capaz de enseñar los nuevos conocimientos a las necesidades del idioma de los estudiantes para su mejor desempeño en la especialidad. - Poder reforzar e incrementar más las horas del idioma inglés.	- Admite la promoción de diversos cursos de inglés en las universidades para tener más conocimiento al hablar. - Ofrece mejor escala salarial al hablar el idioma siendo Panamá un país de tránsito haciendo necesario comunicarse en el idioma. - Hace el idioma inglés fundamental en todas las carreras. - Admite mejorar los planes de estudios de las carreras de tal manera que se pueda considerar aumentar las horas de inglés. - Mejor reestructuración en la enseñanza de cada materia de inglés. - Permite mejorar los métodos de enseñanza del inglés para que los estudiantes puedan tener mayor oportunidad de conocer, usar y aprender más el inglés.	- Falta de tiempo para poner en práctica el idioma inglés tanto el escrito como el hablado. - Demasiada demora en los cambios y no todos son capacitados. - La enseñanza y aprendizaje no son adecuados. - Poca divulgación de la información. - Falta de laboratorio de lenguas en las facultades. - Poca experiencia en el idioma inglés, conocimiento y mínimo de oportunidad para hablar y escribir. - Falta de interés para enseñar por parte de los docentes. - No hay personas capacitadas para dictar la asignatura. - La deserción de los estudiantes al no poder seguir estudiando al ser de bajos recursos o no comprender la asignatura. - Temor de participar en estos cambios, muchas imprecisiones y problemas. - Falta de preparación para lograr alcanzar los objetivos. - El aprendizaje previo del estudiante no le permite tener una buena base en el idioma. - Desconocimiento de los estudiantes sobre este proceso.	- Poca comprensión del idioma. - Que el proceso no se aplique adecuadamente. - El idioma es importante y los cursos de afuera son muy costosos. - Que la transformación curricular no se lleve a cabo y no se cumpla. - Que las personas se enfoquen tanto en el idioma inglés y no en otras competencias. - Que las personas tengan temor de estudiar porque vean difícil el idioma. - Que no se cuente con el presupuesto para finalizar el proceso. - Que no se llegue al alcance deseado y no quieran ingresar a la universidad. - Que no sea asimilado por los parámetros establecidos. - Que por ser tan complicado y por la forma en que se imparte se pierda el interés. - Rechazo por parte de algunos docentes y estudiantes. - Habría más competencia en el campo laboral.

Fuente: La autora, a partir de encuesta aplicada en la UNACHI, (26/06/13)

4.3. Instrumento No. 3. Entrevista a expertos y autoridades

El cuestionario de la entrevista dirigida a los expertos y autoridades se conforma por tres partes: la parte A. Datos personales, y las dos variables que estudiar, siendo estas la parte B. La transformación curricular basada en competencias y la parte C. La enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos con un total de 8 ítemes.

Cuadro No. 7 Expertos y autoridades entrevistadas

Nombre del Entrevistado	Cargo que ocupa
Dra. Margarita Martínez	Directora del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación (2013)
Dra. Carmen Sanjur	Directora del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación (2014)
Mgtra. Dora Fuentes	Directora de Curriculum, UNACHI (2014)
Mgtra. Ignacia González	Tecnóloga de Curriculum Educativo, Dirección de Currículum (2014)
Dra. Lucinia Serracín	Coordinadora Programa de Posgrado y Maestría, Facultad de Educación, UNACHI (2014)
Mgtra. Gisela Cano	Directora Escuela de Inglés, Facultad de Humanidades, UNACHI (2014)
Mgter. Jorge Contreras	Decano de la Facultad de Administración Pública (2015)
Mgter. Iradia Rivera	Decana de la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad (2015)
Mgter. Licett Serracín	Vicedecana Facultad de Economía (2015)

Fuente: La autora, 2015

4.3.1. Transcripción de las Entrevistas

Entrevista No. 1

A. DATOS GENERALES

Nombre del Entrevistado:	Dra. Margarita Martínez
Cargo que Ocupa:	Coordinadora del Programa del Doctorado, UNACHI
Fecha de la Entrevista:	Julio, 2013

1. ¿Para usted, qué es la transformación curricular y qué entiende por un enfoque basado en competencias?

Transformación curricular es un área educativa que se ha venido haciendo una reforma, que consiste en la actualización y renovación técnico pedagógica de los enfoques, esquemas, métodos, contenidos y procedimientos didácticos de las carreras que ofrece la Universidad y otros servicios educativos. En esta transformación curricular deben participar todos los estamentos universitarios.

El enfoque por competencias adaptado a los programas de las asignaturas se refiere al desarrollo de las competencias específicas para el perfil del egresado de esta Facultad.

- 2. ¿Conoce usted cuándo inició el proceso de transformación curricular en la UNACHI y por qué la universidad adoptó el enfoque por competencias para la formación de nuestros estudiantes?**

Se inicia en Venezuela en 1996 y se acoge en la Facultad de Educación en el 2008. Para generar cambios en el contexto de la transformación curricular y sociocultural y contribuir así con el progreso de la educación superior en nuestro país. Formar un estudiante reflexivo sobre el qué aprende para qué y cómo aplicar el conocimiento adquirido en el campo laboral.

- 3. ¿Puede usted mencionar qué han hecho las autoridades de la universidad para promover el proceso de transformación curricular basado en competencias?**

Según mi experiencia en la transformación curricular aplicada en la Licenciatura en Educación se procedió a revisar y actualizar la carrera en sus fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos, así también se ajustaron los programas de las asignaturas al nuevo modelo curricular que busca ofrecer al alumno una formación integral.

- 4. ¿Considera usted que la transformación curricular por competencias mejorará la educación en el nivel superior en la UNACHI?**

Definitivamente sí mejora la educación, ya que es un proceso de cambio permanente al ritmo del avance científico y tecnológico, si es bien aplicado.

5. ¿Según usted, cuáles son las ventajas de la transformación curricular basada en competencias?

Las ventajas pueden ser:

- Ofrecer una formación integral con competencias específicas.
- Formar para la autonomía en el aprendizaje y la socialización.
- La empleabilidad de personas con conocimientos/competencias específicas.
- Mejorar la pertinencia de la formación profesional y académica.
- Permiten la integración dinámica de las dimensiones transdisciplinarias como saber, conocer, saber hacer, saber ser y convivir en ambientes de aprendizaje.
- Implementar estrategias meta cognitivas y de aprendizaje.
- Promover la correspondencia entre la teoría y la práctica.
- Ofrecer condiciones apropiadas para alcanzar el aprendizaje significativo.
- Incorporar las TIC en proceso de aprendizaje
- Diseñar, desarrollar y publicar investigaciones y materiales de estudio novedosos y pertinentes.
- Fortalecer la autoevaluación y coevaluación estudiantil
- Cultivar los valores entre docentes y estudiantes

6. ¿Según usted, cuáles son las desventajas de la transformación curricular basada en competencias?

El decreto 944 del 21 de diciembre de 2009 estableció la transformación curricular, pero hasta la fecha no se ha transformado nada en los colegios de la provincia de Chiriquí.

- Docentes de una especialidad ofreciendo clases en otra área (MEDUCA)
- Falta de capacitación de los profesores que aplican la transformación curricular en los colegios.
- Un informe de (CELA) Centro de Estudios Latinoamericanos 2011, indicó que en Panamá unos 600 educadores están sin carga horaria.
- La Asociación de Profesores de la República de Panamá (ASOPROF) afirma que: 138 profesores de las escuelas que aplican la transformación por competencias no tiene las horas reglamentarias para ejercer como profesores regulares, esto quiere decir que la transformación curricular elimina las especialidades.
- Los colegios en su mayoría no tienen laboratorio.
- El Profesor Oriel Yáñez (Prensa 26/11/2011) afirma que la transformación curricular “es un verdadero engaño”.

7. ¿Qué opina usted de la nueva planificación curricular basada en competencias en la UNACHI?

La planificación por competencias es más específica en el marco básico fundamental del área de estudio, toma en cuenta que:

- Los contenidos se centran en el logro de los estudiantes.
- Los contenidos requieren el análisis de los roles profesionales, sus funciones profesionales, en el caso de educación o formación de docentes (docencia, orientación, evaluación)
- Adopción de modelos explícitos (Ejes estrategias de enseñanza aprendizaje, entornos de aprendizaje y culturas.
- Orientación de los programas de estudio en función de los perfiles profesionales y las tareas que deben realizar.
- Se debe contemplar la descripción de competencias, básicas, genéricas, profesionales, técnicas.
- Estrategias de aprendizaje
- Seguimiento de evaluación
- Carga académica del alumno

8. De acuerdo con el análisis FODA, puede usted mencionar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior. No respondió.

Entrevista No. 2

A. DATOS GENERALES

Nombre del Entrevistado: Dra. Carmen M. Sanjur A.

Cargo que Ocupa: Coordinadora del Programa Doctoral en Ciencias de la Educación

Fecha de la Entrevista: Septiembre, 2014

B. TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS

- 1. ¿Para usted, qué es la transformación curricular y qué entiende por un enfoque basado en competencias?**

La transformación curricular es un proceso sostenido de investigación, reflexión, acción en aras al mejoramiento de la calidad en la formación profesional que ofrece la Universidad Autónoma de Chiriquí.

El enfoque basado en competencias, lo entiendo como: el enfoque que enfatiza y localiza el esfuerzo del desarrollo económico y social en la valorización de los recursos humanos; al ser desde mi óptica el que mejor responde a la necesidad de encontrar un punto de convergencia entre la educación y el empleo.

Además de ser la tendencia mundial que facilita los procesos de internacionalización del conocimiento y los de homologación para la acreditación de las carreras. Este enfoque permite hacer las adecuaciones curriculares que sustenten la génesis o naturaleza del conocimiento.

2. ¿Conoce usted cuándo inició el proceso de transformación curricular en la UNACHI y por qué la universidad adoptó el enfoque por competencias para la formación de nuestros estudiantes?

Este proceso se inició en la UNACHI, en el mes de septiembre del año 2008; fue aprobado mediante el Acuerdo 4, del Consejo Académico No. 24-2010 de 3 de agosto de 2010, que a la letra dice:

“Se aprobó: el Modelo Educativo y el Proceso de Transformación Curricular basado en Competencias de la Universidad Autónoma de Chiriquí”.

La Universidad adoptó este enfoque por competencias para la formación de los estudiantes por ser el enfoque que mejor responde a la necesidad de encontrar un punto de convergencia entre la educación que se ofrece y la demanda de empleo que requiere la sociedad.

3. ¿Puede usted mencionar qué han hecho las autoridades de la universidad para promover el proceso de transformación curricular basado en competencias?

Las autoridades del quinquenio 2008-2013 se identificaron con el proceso de transformación curricular basado en competencias y promovieron actividades tales como:

- El Primer Congreso de Didáctica y Tecnología, celebrado en el mes de septiembre de 2008, en donde se expidió un Manifiesto firmado por más de 200 profesores en donde se solicitó a las autoridades establecer un modelo educativo y las políticas académicas que sustentaran la transformación curricular que exige el futuro de la educación superior y los nuevos paradigmas del Siglo XXI.
- La constitución de la Comisión Curricular Institucional y sus 20 sesiones de trabajo de dos horas cada una, donde se concretó el Proyecto denominado “Propuesta del Modelo Educativo de la UNACHI”
- La aprobación del Consejo Académico del Modelo Educativo y el Proceso de Transformación Curricular.
- Las jornadas de sensibilización a los profesores de las diez (10) Facultades, los tres (3) Centros Regionales y la Extensión Universitaria, sobre la implementación de los instrumentos No.1 (Programas) y No.2 (Planificación estratégica de los aprendizajes). Estas jornadas se iniciaron en agosto de 2009.

4. ¿Considera usted que la transformación curricular por competencias mejorará la educación en el nivel superior en la UNACHI?

Considero que sí, porque nuestra Universidad por la naturaleza de su origen heredó toda la estructura administrativa y técnico-docente de su progenitora, la Universidad de Panamá. Por tanto, aún se labora con un paradigma tradicional en la mayoría de las unidades académicas, cuyo énfasis se da a la enseñanza de contenidos con un aprendizaje memorístico, literal y repetitivo, cuya fuente principal de conocimiento central y poder lo constituye el profesor y donde el estudiante es un receptor pasivo de información.

Con la transformación curricular, se renueva el paradigma sobre la gestión del conocimiento y el aprendizaje, se actualizan las teorías, estrategias, métodos y técnicas que hacen posible la relación armónica entre la teoría y la práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, hacia el logro de aprendizajes permanentes y significativos.

5. ¿Según usted y su equipo de trabajo cuáles son las ventajas de la transformación curricular basada en competencias?

Las ventajas que considero tiene la transformación curricular basada en competencias es la de dar seguimiento a la planeación microcurricular de los docentes a fin de mejorar el ejercicio de la docencia como eje articulador del proceso de enseñanza y aprendizaje; además de que el proceso de formación de

los estudiantes se basa en las competencias básicas y específicas que debe lograr para el dominio del conocimiento, las destrezas y actitudes que exige la carrera elegida.

6. ¿Según usted y su equipo de trabajo cuáles son las desventajas de la transformación curricular basada en competencias?

Yo no las percibo. He escuchado que manifiestan que se solicita muchos documentos.

7. ¿Qué opina usted de la nueva planificación curricular basada en competencias en la UNACHI?

Considero que va acorde con los postulados de modelo educativo que le da identidad propia a la Universidad Autónoma de Chiriquí y que va tras la búsqueda de una relación real entre la teoría que se imparte y la práctica que se ejecuta.

Las competencias que definen la planificación curricular son las establecidas por organismos internacionales como el Proyecto Tunning y contextualizados a la realidad de cada Unidad Académica.

8. De acuerdo al análisis FODA, puede usted mencionar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la Transformación Curricular basada en Competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior.

Las fortalezas de la transformación curricular son, en primer lugar que se concreta en términos pedagógicos los paradigmas educativos de los tiempos actuales que consideran la necesidad de que la oferta académica responda a las demandas sociales; y en segundo lugar que cada institución de educación superior logre su propia identidad mediante el trabajo colaborativo de la comunidad educativa.

Las oportunidades que ofrece este proceso son la aceptación que tiene la UNACHI en la sociedad y el deseo de superación demostrado a través de sus diez Facultades, sus tres Centros Regionales y su Extensión Universitaria mediante las carreras de grado, y los posgrados que ofertan.

Las debilidades que se han sentido son la falta de asignación presupuestaria para atender programas gratuitos de capacitación a su personal docente y administrativo y la carencia de oportunidades para que los estudiantes realicen pasantías en otros centros de educación superior fuera del país.

Las amenazas las constituyen los distractores del proceso que se resisten a los cambios que generan innovación, pero que requieren de esfuerzos extras.

Entrevista No. 3

A. DATOS GENERALES

Nombre del Entrevistado: Magistra Dora Fuentes

Cargo que Ocupa: Directora, Dirección de Currículum,
UNACHI

Fecha de la Entrevista: Agosto, 2014

B. TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS

- 1. ¿Para usted, qué es la transformación curricular y qué entiende por un enfoque basado en competencias?**

Transformación Curricular

Adecuar los programas educativos de Educación a las necesidades y expectativas de los estudiantes y de los actores sociales del país. Es ampliar la cobertura de la educación, incrementar la atención inclusiva, la diversidad sociocultural de los ciudadanos, incorporando competencias básicas, genéricas y específicas en la formación integral de los estudiantes, dirigido a elevar la calidad de la educación a través de la puesta en ejecución de un diseño curricular pertinente a la realidad y al momento histórico determinado.

Enfoque basado en competencias

Son perspectivas teórico-metodológicas bajo las cuales se plantea lograr no sólo una vinculación exitosa entre la teoría y la práctica, sino también entre la formación de los profesionales y las demandas de los contextos ocupacionales, donde se entrelazan un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente una profesión.

2. **¿Conoce usted cuándo inició el proceso de transformación curricular en la UNACHI y por qué la universidad adoptó el enfoque por competencias para la formación de nuestros estudiantes?**

Se inició en el 2008. Por qué: Para permitir el desarrollo de capacidades de análisis de reflexión y confrontación con responsabilidad social y política de la institución en aras de una formación de sus profesionales egresados, permitiendo garantizar un diálogo permanente con la sociedad nacional, sus necesidades reales y la solución de problemas

3. **¿Puede usted mencionar qué han hecho las autoridades de la universidad para promover el proceso de transformación curricular basado en competencias?**

Las autoridades universitarias, responsablemente, están evaluando las fortalezas y debilidades de las diferentes carreras, mediante los procesos de autoevaluación y luego la evaluación de carreras, para rediseñar o diseñar las ofertas académicas atendiendo a los lineamientos del Decreto 511 y de las recomendaciones de Tunning para el diseño curricular basado en competencias.

4. ¿Considera usted que la transformación curricular por competencias mejorará la educación en el nivel superior en la UNACHI?

Sí, si se diseña las carreras objetivamente, a través de un proceso científico de investigación ante los sujetos de la sociedad, con instrumentos que respondan a recoger en el campo la información de las necesidades sociales y empresariales.

5. ¿Según usted y su equipo de trabajo cuáles son las ventajas de la transformación curricular basada en competencias?

Actualización de contenidos programáticos, acordes con la realidad laboral y con los adelantos tecnológicos. Oferta con base en las necesidades laborales. Conocimiento teórico-práctico de las nuevas tecnologías. Vinculación de las nuevas tecnologías en la enseñanza. Adquisición de conocimientos teóricos y prácticos con objetivo a la demanda laboral. Mayor énfasis en el conocimiento práctico. Procura una formación integral del estudiante como sujeto, persona humana.

Responderá a las necesidades y expectativas de los entornos, sean estos sociales, productivos o familiares; estas pertinencias estarán en condiciones de aportar a la transformación y desarrollo de las comunidades locales y nacionales, preparar para la inserción en el mundo del trabajo en la medida en que se articula con el sector productivo y aportar a la construcción de un mundo más justo, más equitativo y comprometido con el ambiente y en una mejor calidad de vida.

6. ¿Según usted y su equipo de trabajo cuáles son las desventajas de la transformación curricular basada en competencias?

Los conocimientos, habilidades y los valores relacionados con una disciplina son aspectos importantes que el graduado universitario lleva consigo al trabajo. Sin embargo, por lo general, el nuevo profesional no está preparado o, por lo menos, no está consciente de los valores y habilidades genéricas que ha desarrollado y tampoco sabe cómo aplicarlos en el desempeño cotidiano de su trabajo.

Hacer comprender al docente de no volver a caer en los métodos de enseñanza tradicionales, si no hay suficiente seguimiento y capacitación para los facilitadores. Si las competencias y rúbricas de acompañamiento no son cuidadosamente seleccionadas y planificadas para garantizar una implementación exitosa, el plan de estudios no será lo suficientemente fuerte como para soportar una verdadera competencia basada en la experiencia de aprendizaje.

7. ¿Qué opina usted de la nueva planificación curricular basada en competencias en la UNACHI?

En este sentido, es crucial que los docentes tengan una actitud de apertura al riesgo, que abran las puertas de su percepción hacia la exploración, la innovación, y al planteamiento de ideas originales, que permitan la construcción de los aprendizajes de manera conjunta con los estudiantes en el interior del aula. Para esto es importante la utilización de información actualizada de la ciencia consignada especialmente en los contenidos que imparte, en revistas especializadas.

No obstante, la generación del conocimiento no debe estar supeditada a los especialistas reconocidos, o a la información obtenida en los libros o internet, repitiéndola de forma mecánica; sino que se espera un trabajo quizá el más importante, el aporte intelectual del docente que ha asimilado la información y ha encontrado las implicancias pertinentes a su realidad. Si realmente el docente es consciente de la planificación que diseña y la desarrolla con procedimientos didácticos, científicos, entonces, será excelente la planificación en la UNACHI.

8. De acuerdo con el análisis FODA, puede usted mencionar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior.

Cuadro No. 8 FODA Respuestas de la Entrevista No. 3

F	O	D	A
Un alto porcentaje de docentes con posgrados, maestrías y doctorado. Única universidad pública completa en la provincia, cara a una frontera. Posee una plataforma virtual, como herramienta didáctica. Los docentes son conscientes de que deben cambiar, se requiere motivación	Que los docentes abran las puertas de su percepción hacia la exploración, la innovación, y al planteamiento de ideas originales. El aporte intelectual del docente que ha asimilado la Información y ha encontrado las implicancias pertinentes a su realidad. Pasar de las revistas impresas por medios físicos a los medios electrónicos múltiples de carácter virtual, que ofrece la net. Rediseñar las ofertas académicas con orientación a la formación y fortalecimiento del proyecto ético de vida (planeación consciente e intencional que realiza una persona con el fin de dirigir y proyectar su vida en los diferentes campos del desarrollo humano).	La baja calidad de los docentes en tratar al estudiante como ser humano que aprende. Aulas y laboratorios que no reúnen los requisitos y exigencias mínimas del trabajo académico. La falta de preparación del personal dedicado a labores académicas. Falta más dedicación a la investigación y docencia. Persistencia de concepciones anacrónicas que pretenden la mera transmisión de conocimientos, de repetición de conceptos y aplicaciones propias de los libros de texto. Se requiere atender al proceso de autoevaluación de carreras	Resistiéndose al cambio y a la innovación y a la posibilidad de presentar aportes personales. Aplicar el menor esfuerzo en su labor docente, Rechazo a la utilización de metodologías constructivistas, la aplicación de las tecnologías de información y comunicación (TICs). Poca participación activa de los estudiantes a través del trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en problemas (ABP),

Entrevista No. 4

A. DATOS GENERALES

Nombre del Entrevistado:	Doctoranda Ignacia González
Cargo que Ocupa:	Tecnóloga en Currículum, Dirección de Currículum, UNACHI
Fecha de la Entrevista:	Agosto, 2014

B. TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS

- 1. ¿Para usted, qué es la transformación curricular y qué entiende por un enfoque basado en competencias?**

La transformación curricular es un proceso sostenido de investigación, reflexión, acción y mejora de la formación educativa del profesional del mundo de hoy, que asume a las competencias como una integridad formativa en las áreas del ser, conocer, hacer y convivir.

- 2. ¿Conoce usted cuándo inició el proceso de transformación curricular en la UNACHI y por qué la universidad adoptó el enfoque por competencias para la formación de nuestros estudiantes?**

El proceso de transformación curricular inició en el año 2008, motivado por la necesidad de actualizar y asumir las nuevas tendencias educativas de la región y el mundo.

3. ¿Puede usted mencionar qué han hecho las autoridades de la universidad para promover el proceso de transformación curricular basado en competencias?

- Iniciar los procesos de autoevaluación de carreras.
- Ordenar y estructurar los procesos de planificación.
- Sensibilizar a los docentes en esa materia.

4. ¿Considera usted que la transformación curricular por competencias mejorará la educación en el nivel superior en la UNACHI?

Los procesos por sí mismos no mejoran, es la combinatoria de ellos con el recurso humano que los ejecuta, lo que significa que todo cambio, toda transformación como proceso implica disposición, actitud y acción conjunta del equipo institucional que lo lidera.

5. ¿Según usted y su equipo de trabajo cuáles son las ventajas de la transformación curricular basada en competencias?

- Revisión, autoevaluación y reflexión de los procesos académicos curriculares.

- Actualización de las tendencias educativas modernas y los currículos.
- Generación de nuevas estrategias, formas y metodologías para educar.

6. ¿Según usted y su equipo de trabajo cuáles son las desventajas de la transformación curricular basada en competencias?

- Desconocimiento por parte de la comunidad universitaria de lo que en esencia implica una transformación curricular.
- Resistencia al cambio.
- Disponibilidad de recursos.
- Tendencia a sesgar el enfoque.

7. ¿Qué opina usted de la nueva planificación curricular basada en competencias en la UNACHI?

La planificación curricular basada en competencias es un instrumento que orienta al estudiante y enfoca al docente hacia el logro de aprendizajes más conscientes.

8. De acuerdo con el análisis FODA, puede usted mencionar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior.

Fortalezas	• Actualización de las nuevas tendencias y enfoques educativos • Rescate del valor de aprender • Integración de los saberes • Revisión y adecuación
Oportunidades	• Mantener la integración y relación internacional con el resto de las instituciones de nivel superior • Incorporarse a las redes educativas
Debilidades	• Actitud pasiva de docentes, autoridades y estudiantes
Amenazas	• Resistencia al cambio • Dejar relegados los “aspectos académicos” a un último nivel de importancia.

Entrevista No. 5

A. DATOS GENERALES

Nombre del Entrevistado: Dra. Lucinia Serracín
Cargo que Ocupa: Coordinadora del Programa de Posgrado y
Maestría, Facultad de Educación, UNACHI
Fecha de la Entrevista: Agosto, 2014

B. TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS

- 1. ¿Para usted, qué es la transformación curricular y qué entiende por un enfoque basado en competencias?**

Es una evolución en la organización del trabajo docente donde de acuerdo con necesidades e intereses se procura una mejor calidad.

- 2. ¿Conoce usted cuándo inició el proceso de transformación curricular en la UNACHI y por qué la universidad adoptó el enfoque por competencias para la formación de nuestros estudiantes?**

En el año 2010.

3. **¿Puede usted mencionar qué han hecho las autoridades de la universidad para promover el proceso de transformación curricular basado en competencias?**

Formar equipos en cada facultad para motivar y realizar actividades de evaluación de las carreras.

4. **¿Considera usted que la transformación curricular por competencias mejorará la educación en el nivel superior en la UNACHI?**

Todo cambio con proyección a una mejor equidad en el proceso educativo favorece a la educación superior.

5. **¿Según usted y su equipo de trabajo cuáles son las ventajas de la transformación curricular basada en competencias?**

Procura un perfil productivo en el estudiante.

6. **¿Según usted y su equipo de trabajo cuáles son las desventajas de la transformación curricular basada en competencias?**

Que se hace mucho énfasis en la transformación curricular y la evaluación y las estrategias siguen iguales a las tradicionales.

- 7. ¿Qué opina usted de la nueva planificación curricular basada en competencias en la UNACHI?**

Repetitiva y extensa.

- 8. De acuerdo con el análisis FODA, puede usted mencionar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior.**

La oportunidad de cambiar e innovar es buena, pero el énfasis en competencias tiene que superarse por cambios tecnológicos, científicos, sociales y otros.

Entrevista No. 6

A. DATOS GENERALES

Nombre del Entrevistado:	Magistra Gisela Cano
Cargo que Ocupa:	Directora de la Escuela de Inglés, Facultad de Humanidades, UNACHI
Fecha de la Entrevista:	Septiembre, 2014

B. TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS

- 1. ¿Para usted, qué es la transformación curricular y qué entiende por un enfoque basado en competencias?**

Es el ajuste de modelos pedagógicos de enseñanza aprendizaje. El enfoque por competencias es una alternativa educativa para la formación profesional del individuo.

- 2. ¿Conoce usted cuándo inició el proceso de transformación curricular en la UNACHI y por qué la universidad adoptó el enfoque por competencias para la formación de nuestros estudiantes?**

Se inició aproximadamente hace 5 años por acuerdos realizados a nivel de instituciones de educación superior que se estaban desarrollando antes de lo establecido en UNACHI.

- 3. ¿Puede usted mencionar qué han hecho las autoridades de la universidad para promover el proceso de transformación curricular basado en competencias?**

Primeramente es un proceso científico e implica cumplir con fases. Antes de iniciar esta transformación por competencias se requiere conocer o evaluar la carrera de manera que ocurran acciones que responda a las debilidades que tiene la carrera.

- 4. ¿Considera usted que la transformación curricular por competencias mejorará la educación en el nivel superior en la UNACHI?**

Sí, ya sea ha realizado en otros contextos, o sea en otras instituciones a nivel superior en otros países, siempre y cuando se revisen las debilidades y se tomen acciones para mejorarlas.

- 5. ¿Según usted y su equipo de trabajo cuáles son las ventajas de la transformación curricular basada en competencias?**

Le da la oportunidad al estudiante de tener la confianza y certeza de que la formación que recibe en la carrera cumple con los requerimientos de la misma en el campo laboral.

6. **¿Según usted y su equipo de trabajo cuáles son las desventajas de la transformación curricular basada en competencias?**

Sí. Que las adecuaciones que requiera la carrera.

7. **¿Qué opina usted de la nueva planificación curricular basada en competencias en la UNACHI?**

Está en fases que considero no puedo opinar si han cumplido en su totalidad.

8. **De acuerdo con el análisis FODA, puede usted mencionar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior**

Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
Un currículo adecuado a las demandas de la sociedad.	Nuevas adecuaciones de las carreras según la demanda de la sociedad.	Un sistema de evaluación del desempeño docente	El cumplimiento de las fases de transformación curricular basadas en competencias a tiempo

Entrevista No. 7

A. DATOS GENERALES

Nombre del Entrevistado:	Magister Jorge Gabriel Contreras
Cargo que ocupa:	Decano, Facultad de Administración Pública (periodo 2014-2019)
Fecha de la entrevista:	Agosto 6, 2015

B. TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS

1. ¿Para usted, qué es la transformación curricular y que entiende por un enfoque basado en competencias?

En primera instancia, por transformación curricular entiendo que es un proceso a través del cual se lleva a cabo un diagnóstico sobre el estado actual de un programa de estudios. Los resultados de este diagnóstico nos permitirán actualizar y mejorar los fundamentos, los principios, estrategias metodológicas hacia los enfoques modernos del proceso enseñanza-aprendizaje. Los resultados de la aplicación de una transformación curricular exitosa serán la correspondencia y su pertinencia entre el plan de estudios, el perfil de egreso y las exigencias del mercado laboral.

Con respecto al enfoque basado en competencias, considero que es una tendencia que resalta de manera muy evidente la actuación de una persona en términos de los saberes (cognitivo, actitudinal y psicomotor). Busca identificar y verificar una serie de conductas, aptitudes, habilidades, destrezas y conocimientos ajustándolo a los requerimientos del perfil de egreso del programa de estudios. La aplicación exitosa de este enfoque debe permitir el reconocimiento por el desempeño profesional de la persona atendiendo a los requerimientos del mercado laboral.

2. ¿Conoce usted, cuándo inició el proceso de transformación curricular en la UNACHI, y por qué la universidad adoptó el enfoque por competencias para la formación de nuestros estudiantes?

Según recuerdo este proceso debió iniciar entre el año 2009-2010, como parte de los objetivos institucionales del Plan estratégico de la UNACHI. Esta iniciativa surge de un estudio liderizado en ese entonces por la Dirección de Currículo. Los resultados del estudio indicaron que las tendencias actuales del proceso enseñanza-aprendizaje y las exigencias del mercado laboral demandaban este tipo de enfoque para los estudiantes de nuestra universidad, por las razones expuestas en la pregunta anterior.

3. ¿Puede usted mencionar qué han hecho las autoridades de la universidad para promover el proceso de transformación curricular basado en competencias?

En relación con esta interrogante, las autoridades académicas desde el inicio de este proceso han realizado toda una serie de actividades de sensibilización, capacitación y formación sobre el enfoque curricular basado en competencias. Las actividades han sido desarrolladas en diversos contextos, por ejemplo, la incorporación de nuevos formularios de planificación curricular, informes y documentos. La designación de autoridades superiores por unidad académica o facultad y las comisiones permanentes de control y seguimiento de la implementación de este proceso. De igual forma, se han realizado diversas sesiones de talleres para explicar los estilos de estrategias metodológicas y evaluativas correspondientes a este enfoque por competencias. Ha sido un proceso arduo, que como toda nueva iniciativa ha tenido sus altas y bajas, su renuencia y oposición al cambio, pero que ha ido calando poco en las aptitudes y prácticas docentes para su incorporación en nuestra universidad.

4. ¿Según usted y su equipo de trabajo cuáles son las ventajas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos del idioma inglés?

Considero que las ventajas realmente son múltiples y de alto impacto, ya que a través de la metodología basada en competencia se puede demostrar con evidencias tangibles y puntuales la capacidad de los jóvenes en el dominio de un segundo idioma. Esto se traduce en una ventaja competitiva en su desempeño en el mercado laboral. Por otro lado, permite valorar positivamente indicadores importantes de los procesos de autoevaluación de las carreras. La Facultad y por ende la Universidad se proyecta con una imagen y potencial de calidad frente a las exigencias del perfil profesional en el área comercial en el ámbito local, nacional e internacional.

5. ¿Según usted cuáles son las desventajas de la transformación curricular, basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos?

Realmente no considero que deba existir ningún tipo de desventaja en una transformación curricular basada en competencias para el idioma inglés, lo que sí puede existir es una serie de limitaciones y resistencia para su implementación correcta y eficaz. Entre las limitaciones podemos destacar entre otras:

La falta de dominio del personal docente en la metodología basada en competencias, la disponibilidad de recursos, la resistencia al cambio por parte de los docentes a adoptar un nuevo tipo de metodología curricular. Finalmente, la disposición e interés de los estudiantes por aprender de forma decidida y entusiasta será siempre un factor decisivo para el éxito de un proceso de esta naturaleza.

6. ¿Considera usted que la transformación curricular por competencias mejorará la educación en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés con fines específicos?

Totalmente, completamente de acuerdo en que la transformación curricular por competencias mejorará de forma contundente y apreciable la educación en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.

7. ¿Qué opina usted de la nueva planificación curricular basada en competencias en la UNACHI?

Lo considero un paso importante y necesario, aunque requiere de implementar estrategias efectivas para que el docente se empodere de sus técnicas y las aplique con propiedad y reduzca así la resistencia al cambio.

8. De acuerdo con el análisis FODA, puede usted mencionar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés con fines específicos. (Ver tabla en la siguiente página).

Cuadro FODA No. 9 Respuestas de la Entrevista No. 7

Fortalezas • Es un proceso necesario e inevitable para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje • Su metodología permite evidenciar el avance y desarrollo de las capacidades del alumnos en términos de los saberes y actitudes	Oportunidades • Potencia y fortalece el perfil de egreso del estudiante que requiere evidenciar o demostrar sus habilidades en el manejo de un segundo idioma • Favorece la imagen y credibilidad de la carrera a la que pertenece y facilita el acceso al mercado laboral con mayor competitividad y calidad.
Debilidades • Si no se informa y comunica la metodología para su implementación puede contar con mucha oposición al cambio. • Se requiere un esfuerzo importante en cuanto capacitación y recursos para formar a docentes en esta metodología para su efectiva implementación.	Amenazas • Mientras más tiempo tome la implementación de esta transformación curricular, más espacio y competitividad pierde la carrera frente a otras ofertas que ya lo han hecho.

Entrevista No. 8

A. DATOS GENERALES

Nombre del Entrevistado: Magister Iradia Rivera de González
Cargo que Ocupa: Decana, Facultad de Admón. Empresas y
Contabilidad, UNACHI
Fecha de la Entrevista: 14 de Agosto de 2015

B. TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS

1. ¿Para usted, qué es la transformación curricular y qué entiende por un enfoque basado en competencias?

En mi opinión la transformación curricular se refiere a cambios o modificaciones que se realizan al currículo para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto al enfoque basado en competencias, se refiere a la adecuación del currículo en forma integral (considerando valores, actitudes, habilidades y otros) y profesional con lo necesario para lograr una formación acorde con el perfil que se requiere; de esta manera éste se convierte en un insumo para establecer las competencias que se deben desarrollar.

2. ¿Conoce usted cuándo inició el proceso de transformación curricular en la UNACHI y por qué la universidad adoptó el enfoque por competencias para la formación de nuestros estudiantes?

Considero que se inició de manera informal cuando cada docente recibía capacitación o se formaba en áreas de Docencia iba implementando en sus programas los cambios de acuerdo con la metodología adquirida.

Para el año 2011 se hablaba de los cambios en los programas para adecuarlos a las exigencias modernas y para el año 2012, la Unachi, a través de la Dirección de Currículo, fue capacitando y orientando a los docentes en las diferentes unidades académicas para realizar los programas por competencias.

Considero que la UNACHI adoptó este enfoque para la formación de nuestros estudiantes ya que las exigencias del entorno así lo requieren y poder lograr una universidad con formación profesional competitiva.

3. ¿Puede usted mencionar qué han hecho las autoridades de la universidad para promover el proceso de transformación curricular basado en competencias?

Las autoridades de la UNACHI han realizado un gran aporte para promover la transformación curricular basada en competencias en la medida en que fueron reforzando la Dirección de Currículo con profesionales capaces de apoyar esta transformación cada vez que lo solicitaban las diferentes unidades académicas, además de fomentar la capacitación de docentes; así como también el apoyo directo

a las comisiones que están encargadas del rediseño de las carreras con miras a la acreditación

Así también el Consejo Académico, como máximo órgano de gobierno en asuntos académicos aprobó el diseño de la planificación por competencias que debe seguir la UNACHI.

4. ¿Considera usted que la transformación curricular por competencias mejorará la educación en el nivel superior en la UNACHI?

No respondió.

5. ¿Según usted y su equipo de trabajo cuáles son las ventajas de la transformación curricular basada en competencias?

Ventajas de la transformación curricular basada en competencias:

- Se determina con mayor claridad el perfil del egresado y éste se convierte en un insumo para establecer las competencias que se deben desarrollar.
- Se establecen las competencias específicas en las cuales se debe trabajar para que el estudiante logre desarrollarlas y que deben estar en función del entorno.
- El modelo es exigente en cuanto a desarrollar aspectos de conocimiento (conocer), habilidades y destrezas (hacer) y actitudes y valores (ser). Las mismas deben llevar una coordinación entre sí para lograr la formación integral del alumno.

- También requiere este modelo el establecimiento de evidencias o logros mínimos que el estudiante debe demostrar en cuanto al conocimiento y a dominios en su desempeño diario. Dichas evidencias deben ser observables fácilmente..

6. ¿Según usted y su equipo de trabajo cuáles son las desventajas de la transformación curricular basada en competencias?

Una desventaja o amenaza es el proceso de acreditación de las carreras, ya que nos exigen que se presenten los programas de manera tradicional basada en un sistema que existió cuando fue aprobada la carrera. Y como las carreras no han logrado el rediseño debido a que las comisiones no cuentan con el tiempo suficiente (porque no poseen descarga horaria) y falta de apoyo administrativo con personal como secretaria; por lo tanto la planificación por competencias no se ha podido aplicar.

7. ¿Qué opina usted de la nueva planificación curricular basada en competencias en la UNACHI?

A la nueva planificación curricular basada en competencias en la UNACHI le falta apoyo económico en cuanto a presupuesto para contar con más personal profesional que dedique más tiempo a las Comisiones en las diferentes unidades académicas, para alcanzar los fines de la transformación curricular en forma eficiente.

- 8. De acuerdo con el análisis FODA, puede usted mencionar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior.**

No contestó.

Entrevista No. 9

A. DATOS GENERALES

Nombre del entrevistado:	Magistra Licett A. Serracín
Cargo que ocupa:	Vicedecana de la Facultad de Economía
Fecha de la entrevista:	Jueves, 24 de septiembre de 2015

B. TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS.

1. ¿Para usted, qué es la transformación curricular y que entiende por un enfoque basado en competencias?

La transformación curricular es realizar una reingeniería a nuestros procesos curriculares, convertir los procesos de enseñanza y aprendizaje en acciones, más dinámicos e innovadores acorde con las nuevas tendencias educativas.

El enfoque basado en competencias podemos verlo como el accionar de un conjunto de estrategias de enseñanza pertinentes y oportunas que nuestro actor, llamado estudiante, requiere para cotizarse como un profesional en el ámbito laboral, llámese empresa tanto privada como pública.

2. ¿Conoce usted cuándo inició el proceso de transformación curricular en la UNACHI y por qué la universidad adoptó el enfoque por competencias para la formación de nuestros estudiantes?

La génesis completa del inicio del proceso de transformación curricular realmente en año específico la desconozco, pero tuve la oportunidad de participar en las primeras comisiones que formó la Profesora Carmen Sanjur, que me parece que fue la que inició este proceso en UNACHI. La adopción de este proceso por parte de nuestra universidad se realiza debido a las tendencias educativas tanto a nivel nacional como internacional, son regulaciones que conforman el ámbito educativo y que emanan de instancias internacionales, mismas que dirigen el devenir educativo, además toda institución educativa a nivel superior siempre debe ser competitiva y para lograrlo sus procesos deben ser dinámicos.

3. ¿Puede usted mencionar qué han hecho las autoridades de la universidad para promover el proceso de transformación curricular basado en competencias?

En la pregunta anterior indiqué más o menos cómo inicia este proceso en UNACHI, estando inmersa la participación de las autoridades y de la institución, pero podemos rescatar que mediante acuerdos de consejos académicos se han aprobado dos instrumentos o formatos que permiten formalizar la planificación

curricular por competencias, además de las múltiples comisiones de trabajo que actualmente apoyan a la Dirección de Curriculum.

- 4. ¿Según usted y su equipo de trabajo cuáles son las ventajas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos para el área comercial?**

En lo aprobado para su aplicación excelente, porque le permite al estudiante adquirir la habilidad de comunicarse y escribir en un idioma diferente al suyo, que es algo que requieren las empresas de un profesional. Pero la realidad es otra, porque aún no se observa que el docente de inglés logre explotar esa competencia en los estudiantes, no todos pero una gran mayoría. Los estudiantes de la diferentes profesiones deberían por lo menos poder comunicarse en lo básico y no es así, el docente de inglés debe aportar más herramientas a los estudiantes para poder hablar o transmitir los mensajes que desean, muchas más práctica. Más conversación, comunicación, gramática, entre otros.

- 5. ¿Según usted cuáles son las desventajas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos?**

Realmente no le veo desventajas, porque con esta estrategia (las competencias) somos más pertinentes en enseñar lo que debemos enseñar. El docente de inglés sabe que aporta al perfil de ese egresado, lo realmente grandioso sería que lo hiciera.

6. ¿Considera usted que la transformación curricular por competencias mejorará la educación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos?

Si, considero que es así. Como lo mencioné en la pregunta anterior, se sabe qué aportar al perfil para brindar al mercado un excelente profesional, con las competencias requeridas.

7. ¿Qué opina usted de la nueva planificación curricular basada en competencias en la UNACHI?

Me imagino que se refiere a los formatos que están aprobados por el consejo académico (instrumentos 1 y 2), porque no sé qué nueva planificación curricular existe, en la página web de la Dirección de Curriculum únicamente aparecen los formatos que mencioné.

8. De acuerdo con el análisis FODA, puede usted mencionar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular por competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.

Fortalezas. Contar con un formato de planificación curricular por competencias, poseer un personal docente capacitado e idóneo en el idioma inglés, poseer un centro de lenguas que apoye a los docentes de inglés, poseer un laboratorio de idiomas en la Facultad de Humanidades, contar con convenios marco que apoyen a la Escuela de Inglés en acciones que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Oportunidades. Oportunidad para ser pertinente en los contenidos que se deben abordar en los diferentes niveles de inglés y en las diferentes carreras que ofrece la universidad.

Debilidades. No se han hecho cambios estructurales en la enseñanza del inglés, se continúa con las mismas prácticas y los estudiantes salen deficientes en esta área.

Amenazas.

Las universidades privadas han invertido en aportar a sus estudiantes un dominio más completo del inglés y de hecho le exigen a sus docentes que los estudiantes deben salir con ciertas competencias al momento de egresar de cualquier carrera. Además, que cuando el estudiante ingresa a una carrera presenta exámenes colegiados de inglés para ser ubicados en un nivel específico y así él puede avanzar mucho más.

4.4. Instrumento No. 4. Entrevista dirigida a expertos en la enseñanza y aprendizaje del inglés con fines específicos.

El cuestionario de la entrevista dirigida a los expertos en la enseñanza y aprendizaje del inglés con fines específicos se conforma por tres partes: la parte A. Datos generales, y las dos variables que estudiar, siendo estas la parte B. La Transformación curricular basada en competencias y la parte C. La enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos, con un total de 11 ítemes.

Cuadro No. 10. Expertos en ESP

Nombre del Entrevistado	Área o Coordinación
Doctoranda Zully Díaz	Coordinadora del Programa de Posgrado y Maestría en Inglés, Facultad de Humanidades, UNACHI (2015)
Mgtra. Sandra Kant de Bejerano	Coordinadora de asignaturas de ESP de la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad

Fuente: La autora, 2015

4.4.1. Transcripción de las entrevistas

Entrevista No. 10

A. DATOS GENERALES

Nombre del Entrevistado: Doctoranda Zully Díaz

Área que Coordina: Coordinadora de Posgrado y Maestría en Inglés,
Facultad de Humanidades, UNACHI (2015)

Años de Experiencia en ESP: 15

Fecha de la Entrevista: Noviembre, 2015

B. TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS

- 1. ¿Para usted, qué es la transformación curricular y qué entiende por un enfoque basado en competencias?**

Se trata de la preparación, análisis y establecimiento de las bases conceptuales sobre el diseño curricular basado en la calidad para planificar, implementar y evaluar un currículo por competencias.

- 2. ¿Conoce usted cuándo inició el proceso de transformación curricular en la UNACHI y por qué la universidad adoptó el enfoque por competencias para la formación de nuestros estudiantes?**

En el año 2010, y lo adoptó con el fin de renovarse y lograr una anhelada y urgente consagración universitaria y propiciar el movimiento de los estudiantes de una universidad a otra, nacional e internacionalmente.

- 3. ¿Puede usted mencionar qué han hecho las autoridades de la universidad para promover el proceso de transformación curricular basado en competencias?**

Lo primero fue cambiar el modelo educativo universitario y luego entrenar a los docentes para planificar usando los modelos por competencia.

- 4. ¿Qué opina usted de la nueva planificación curricular basada en competencias en la UNACHI?**

Magnífico cambio de paradigmas y modelos y un logro manifiesto.

C. LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

- 5. ¿Puede usted mencionar qué se debe considerar para enseñar y aprender el idioma inglés con fines específicos en el área comercial?**

Partir de un análisis de necesidades y luego evaluar los enfoques y métodos de enseñanza identificados para tales disciplinas, entre otros elementos del currículo.

6. ¿Qué aspectos esenciales coordina con los docentes de ESP?

Entre otros, las descripciones curriculares de cada asignatura, los roles docentes y estudiantiles para ESP, las nuevas tendencias metodológicas para la enseñanza de ESP, la evaluación recursiva y por competencias de docente a estudiante y viceversa, bibliografía actualizada, ofrecimiento de excelencia y calidad en la enseñanza, discusión de las competencias y tareas a ser desarrolladas.

7. ¿Según usted cuáles son las ventajas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos para el área comercial?

La simplificación y optimización de la calidad del trabajo tanto docente como estudiantil.

8. ¿Según usted cuáles son las desventajas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos?

Ninguna

9. ¿Considera usted que la transformación curricular por competencias mejorará la educación en la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos?

Si se lograran concretar institutos de ayuda curricular, investigativos de análisis de las necesidades estudiantiles, institucionales y laborales, e incluso ensanchar las vías de entrenamiento docente en las especialidades del ESP (ejemplo, maestrías y posgrados), los resultados serían los esperados.

10. ¿Considera usted que la asignatura en inglés contribuye a lograr que los estudiantes se comuniquen y usen el idioma inglés con fines específicos de la especialidad?

Se forman a los estudiantes pero no con excelencia profesional. Sin la existencia de ayuda y entrenamiento específico a los docentes universitarios sería inútil formar con excelencia.

11. De acuerdo con el análisis FODA, puede usted mencionar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos

Fortalezas

- Existencia de bases preexistentes de un modelo curricular
- Recurso humano suficiente para colaborar en la transformación

Oportunidades

- Acreditación
- Aumento de la demanda y oferta académica
- Entrenamiento docente de calidad

Debilidades

- Resistencia al cambio de paradigmas preexistentes
- Infraestructura obsoleta institucional para implementación de tareas reales para la aplicación de metodologías por competencias
- Maestría en Metodología de la enseñanza (aunque no en ESP)
- Departamento de currículo con personal escaso para cientos de docentes
- Patrones culturales débiles para con un sistema de autoevaluación y el resto de las evaluaciones
- Escasez de investigaciones que revelen soluciones a los problemas curriculares

Amenazas

- El rápido correr de los modelos educativos sin que se concreten los adquiridos.

Entrevista No. 11

A. DATOS GENERALES

Nombre del Entrevistado:	Mgtra. Sandra Kant de Bejerano
Área que Coordina:	Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad
Años de Experiencia en ESP:	18 años
Fecha de la Entrevista:	Noviembre de 2015

B. TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS

- 1. ¿Para usted, qué es la transformación curricular y qué entiende por un enfoque basado en competencias?**

Es adaptar y adecuar el contenido curricular a las competencias y necesidades de los estudiantes y de la sociedad.

- 2. ¿Conoce usted cuándo inició el proceso de transformación curricular en la UNACHI y por qué la universidad adoptó el enfoque por competencias para la formación de nuestros estudiantes?**

El proceso de transformación curricular comenzó en la UNACHI más o menos en el 2008 debido a la necesidad de que la universidad comenzara el proceso de acreditación universitaria.

El enfoque por competencias lo adoptó la universidad debido a que la sociedad civil, Cámara de Comercio y otros empleadores necesitaban un recurso humano con habilidades específicas, además de que la acreditación universitaria exigía el uso y planeamiento mediante el enfoque por competencias.

3. ¿Puede usted mencionar qué han hecho las autoridades de la universidad para promover el proceso de transformación curricular basado en competencias?

Se dieron seminarios, algunos talleres y en algunos Congresos Internacionales que han llegado a la universidad han incluido este tema.

4. ¿Qué opina usted de la nueva planificación curricular basada en competencias en la UNACHI?

Es buena y sencilla para planificar y aplicar en la enseñanza porque se adapta a los temas que se dan.

C. LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

5. ¿Puede usted mencionar qué se debe considerar para enseñar y aprender el idioma inglés con fines específicos en el área comercial?

Se debe conocer el Plan de Estudio de toda la carrera. Luego localizar cuántos niveles de inglés dan y luego buscar la bibliografía que exista en la ciudad o en la capital para organizar los temas de acuerdo con lo que realmente necesitan los estudiantes, o sea el vocabulario, las lecturas y las conversaciones que vayan de acuerdo con las asignaturas que reciben en español. El estudiante egresado de esta facultad debe dominar y poder leer y hablar utilizando el vocabulario comercial de su carrera, porque en la provincia de Chiriquí hay muchas personas extranjeras que utilizan el inglés como medio de comunicación, además de que los insumos, aparatos, instrucciones y mercadería están impresos en inglés.

6. ¿Qué aspectos esenciales coordina con los docentes de ESP?

La bibliografía, los contenidos por nivel para que no se repitan en el siguiente curso.

7. ¿Según usted cuáles son las ventajas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos para el área comercial?

Se propicia un ambiente colaborativo que en grupos grandes es muy bueno utilizar y facilita mi disposición para enseñar y lograr que el aprendizaje sea significativo en los estudiantes. Logro integrar la teoría con la práctica y la realidad del estudiante.

8. ¿Según usted cuáles son las desventajas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos?

Entre las desventajas estarían que el docente tiene que utilizar la creatividad y en algunas ocasiones somos reacios al cambio; otra sería que algunas veces somos negativos ante la flexibilidad, la continuidad y secuencia que hay que darle a los contenidos de los cursos, ya sea por no obtener bibliografía reciente o por querer impartir clases sólo con el material que encontramos en la internet.

9. ¿Considera usted que la Transformación Curricular por Competencias mejorará la educación en la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos?

Sí, porque permite al docente crear innovaciones e integrar los conocimientos y los aprendizajes en los alumnos.

10. ¿Considera usted que la asignatura en inglés contribuye a lograr que los estudiantes se comuniquen y usen el idioma inglés con fines específicos a la especialidad?

Sí, lo único es que hay que poner en práctica lo que nuestra Directora del Departamento de Inglés nos ha solicitado: que los estudiantes una vez por semana se paren y hablen. Tienen que hablar y hablar.

11. De acuerdo con el análisis FODA, puede usted mencionar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.

Fortaleza: uso de la creatividad,

Oportunidades: los alumnos logran un aprendizaje de calidad y el docente se siente renovado en la enseñanza.

Debilidades: falta de capacitación y de una librería que tenga libros de inglés a nivel universitario.

Amenazas: Que el período de vigencia del conocimiento cambia y que tanto las instituciones como los docentes no podemos tener esquemas rígidos.

Evidentemente es importante resaltar la opinión emitida por cada uno de los docentes entrevistados, quienes por su trayectoria académica, profesionalismo y experiencia en cargos administrativos en la institución han manifestado en gran escala la aceptación en relación con la transformación curricular por competencias como necesaria para la educación superior.

Por esta razón, se comprende que sí consideran que la transformación curricular es indudablemente una renovación necesaria en la universidad y que deben seguir las investigaciones de tal forma que impulsen y ofrezcan grandes cambios cargados de oportunidades, los cuales permitan fortalecer y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A. CONCLUSIONES

En atención a las expectativas originales, a nuestras inquietudes y a nuestro propósito por contribuir a la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos, se cree conveniente estudiar, analizar y profundizar los aspectos relacionados con la transformación curricular por competencias. De ahí que, con las observaciones y sugerencias de algunos expertos, primero, y muchos otros después, y con las orientaciones precisas de nuestro asesor de tesis, empezamos a madurar la idea para desarrollar una propuesta de mejora, una vez lograda toda la información referida al tema central de nuestro trabajo.

La experiencia y colaboración de algunos expertos en el tema y de muchos docentes y estudiantes de la Universidad Autónoma de Chiriquí, permite lograr obtener respuestas importantes, que se analizan e interpretan con la finalidad de tener toda la información necesaria para el logro de nuestro propósito. Lo que ahora presentamos son las conclusiones del estudio apegadas a los hallazgos, los objetivos, el supuesto general de la investigación y la experiencia lograda con el desarrollo de este trabajo de investigación. He aquí dichos planteamientos:

1. **Con respecto al objetivo No. 1.** *“Evaluar el proceso de la transformación curricular basada en competencias, como estrategia metodológica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos dirigida al área comercial”.*

Se concluye: Los resultados y opiniones presentadas por parte de los docentes, estudiantes, expertos y autoridades de la Universidad Autónoma de Chiriquí, quienes fueron la población en estudio, indicaron en su gran mayoría estar de acuerdo y estar positivos en que la transformación curricular basada en competencias es un modelo a seguir para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos.

2. **Con respecto al objetivo No. 2** *“Desarrollar una propuesta de transformación curricular basada en competencias, con miras a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos”.*

Se llega a la conclusión de aprovechar el proceso de la transformación curricular por competencias y se propone la creación de un ***Centro de Investigación para la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés con Fines Específicos (CIEAIFE)***, el cual tendrá el objetivo de impulsar la investigación en los docentes y estudiantes de las distintas disciplinas del idioma inglés con fines específicos; así pues, se promueve investigar las necesidades de los estudiantes en relación con el idioma y su especialidad.

Igualmente, ayuda a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje a partir de encontrar por medio de la investigación qué planes se pueden tomar en función de resolver por qué los estudiantes no logran perfeccionar el idioma. Esta propuesta comprende más allá de un solo programa a corto plazo; al contrario, por medio del Centro de Investigación se podrá profundizar de manera permanente la investigación para asegurar la calidad de la educación y la enseñanza de un segundo idioma con fines específicos.

3. Con respecto al objetivo No. 3. *“Identificar los indicadores que incidan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos en el área comercial en función de la transformación curricular basada en competencias”.*

Se concluye lo siguiente: Se encontró similitud de respuestas, las cuales hacen vulnerable la transformación curricular en la UNACHI. Se resaltó mayormente el quehacer docente, el curriculum, la información y tecnología y el tiempo. Naturalmente, existen otros indicadores que inciden en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos en el área comercial en función de la transformación curricular basada en competencias, los cuales evidenciaron las siguientes desventajas:

Cuadro No. 11. Conclusiones

El quehacer docente y curriculum	La información y tecnología	Tiempo y participación
• El proceso de enseñanza del profesor. • Resistencia al cambio y falta de supervisión en su implementación. • Inglés muy textual y no comunicativo en el área de la especialidad. • El planeamiento es tedioso y confuso. • No hay programas acordes con las necesidades. • Pocas horas de clases de inglés. • El docente aún no logra explotar las competencias en los estudiantes.	• Falta de conocimiento y divulgación de este proceso por parte de los estudiantes. • No existen seminarios constantes para estar dando énfasis en lo que es aprender inglés. • Falta de equipo tecnológico para optimizar la calidad de la educación. • Dominio y uso de las tecnologías y herramientas de enseñanza y aprendizaje.	• Escaso tiempo para reordenar todos los planes de estudio. • Falta de interés por parte de los estudiantes. • Docentes y estudiantes no asumen el reto en igual forma. • Falta de seguimiento

Estos indicadores son los más evidentes que están influyendo en el proceso; sin embargo, se afirmaron un gran número de consideraciones objetivas, las cuales reflejan ser ventajas para la transformación. A continuación se muestra las que se identificaron:

El decano de la Facultad de Administración de Pública, Profesor Jorge Contreras (2015), considera que las ventajas realmente son múltiples y de alto impacto, ya que a través de la metodología basada en competencias se puede demostrar con evidencias tangibles y puntuales la capacidad de los jóvenes en el dominio de un segundo idioma. Esto se traduce en una ventaja competitiva en su desempeño en el mercado laboral. Por otro lado, permite valorar positivamente indicadores importantes de los procesos de autoevaluación de las carreras. La Facultad, y por ende la Universidad, se proyecta con una imagen y potencial de calidad frente a las exigencias del perfil profesional en el área comercial en el ámbito local, nacional e internacional.

Además, Contreras, J. (2015) destaca que no consideró que exista ningún tipo de desventaja en una transformación curricular basada en competencias para el idioma inglés, lo que sí puede existir es una serie de limitaciones y resistencia para su implementación correcta y eficaz. Entre las limitaciones podemos destacar: la falta de dominio del personal docente en la metodología basada en competencias, la disponibilidad de recursos, la resistencia al cambio por parte de los docentes a adoptar un nuevo tipo de metodología curricular. Finalmente, la disposición e interés de los estudiantes por aprender de forma decidida y entusiasta será siempre un factor decisivo para el éxito de un proceso de esta naturaleza.

Por otro lado, Kant, Sandra (2015), manifestó "... permite al estudiante adquirir la habilidad de comunicarse y escribir en un idioma diferente al suyo, que es algo que requieren las empresas de un profesional".

Martínez, M. (2013) señala: "Se propicia un ambiente colaborativo que en grupos grandes es muy bueno utilizar y facilita mi disposición para enseñar y lograr que el aprendizaje sea significativo en los estudiantes. Logro integrar la teoría con la práctica y la realidad del estudiante".

Son muchos los indicadores que aún afectan el proceso; no obstante, la transformación curricular ha seguido avanzado cada día y fortaleciéndose en participación, capacitaciones, avances en la maduración del mismo. Entre más experiencias se comparten, mayor es la fortaleza para el proceso.

4. Con respecto al Objetivo No. 4. *"Analizar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular por Competencias en la enseñanza y aprendizaje del inglés con fines específicos"*.

Se concluye que mediante la evaluación de la transformación curricular basada en competencias como estrategia metodológica para la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos, se determina y demuestra las más relevantes en relación con las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

He aquí las más destacadas:

Fortalezas:

- Concreta en términos pedagógicos los paradigmas educativos de los tiempos actuales que consideran la necesidad de que la oferta académica responda a las demandas sociales, y en segundo lugar que cada institución de educación superior logre su propia identidad mediante el trabajo colaborativo de la comunidad educativa
- Contar con un formato de planificación curricular por competencias, con personal docente capacitado e idóneo en el idioma inglés.
- Poseer un Centro de Lenguas que apoye a los docentes de inglés y a los estudiantes.
- Contar con convenios o enlaces que apoyen a la Escuela de Inglés en acciones que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Se determina con mayor claridad el perfil del egresado y éste se convierte en un insumo para establecer las competencias que se deben desarrollar.
- Se logra establecer las competencias específicas en las cuales se debe trabajar para que el estudiante logre desarrollarlas y que deben estar en función del entorno.
- Proceso necesario e inevitable para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La metodología permite evidenciar el avance y desarrollo de las capacidades de los alumnos en términos de los saberes y actitudes.

Oportunidades:

- Se puede lograr la pertinencia en los contenidos que se deben abordar en los diferentes niveles de inglés y en las diferentes carreras que ofrece la universidad.
- La aceptación que tiene la UNACHI en la sociedad y el deseo de superación demostrado a través de sus diez Facultades, sus tres Centros Regionales y su Extensión Universitaria mediante las carreras de grado, y los posgrados que ofertan.

- Potencia y fortalece el perfil de egreso del estudiante que requiere evidenciar o demostrar sus habilidades en el manejo de un segundo idioma
- Favorece la imagen y credibilidad de la carrera a la que pertenece y facilita el acceso al mercado laboral con mayor competitividad y calidad.

Debilidades:

- No se evidencian cambios oportunos en la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos. Se continúa con las mismas prácticas y los estudiantes egresan deficientes en el idioma.
- Universidades privadas han invertido en aportar a sus estudiantes un dominio más completo del inglés y les exigen a sus docentes que los estudiantes deben dominar de manera comunicativa el idioma y poseer ciertas competencias al momento de egresar de cualquier carrera.
- Las universidades privadas cuentan con exámenes de ubicación de inglés para ser situados en un nivel específico, lo cual facilita el progreso y desempeño en el idioma en los estudiantes.
- Falta de información y divulgación sobre la metodología para su implementación lo cual hace que exista oposición al cambio.

- Falta de especialistas que logran abarcar todas las facultades, centros regionales y extensiones para que de esta manera se capacite y brinde los recursos para formar a docentes en esta metodología para su efectiva implementación.
- Falta de asignación presupuestaria para atender programas gratuitos de capacitación a su personal docente y administrativo y la carencia de oportunidades para que los estudiantes realicen pasantías en otros centros de educación superior fuera del país.

Amenazas:

- Distractores del proceso que se resisten a los cambios que generan innovación, pero que requieren de esfuerzos extras.
- Mientras más tiempo tome la implementación de esta transformación curricular más espacio y competitividad pierde la carrera frente a otras ofertas que ya lo han hecho.
- Se corre el riesgo de que se escriba mucho y poco se desarrolle en clase. Los docentes están concentrados más en la nueva planificación que en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Los momentos necesarios que mantengan coherencia y evidencien la competencia en el estudiante.

- Transcribir lo anteriormente usado a una nueva planificación con un enfoque distinto indicando que la construcción de aprendizaje y el logro de las competencias no se desarrolla satisfactoriamente.

5. Con respecto al objetivo No. 5. *“Caracterizar proyectos de investigación y fortalecimiento de la enseñanza del inglés con fines específicos con el propósito de mejorar el aprendizaje del idioma con fines específicos en los estudiantes universitarios.*

Los hallazgos y la información obtenida permiten concluir que es necesario caracterizar algunos posibles proyectos de investigación que profundicen la problemática en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos de manera periódica. Los proyectos son propuestas que buscan incentivar que el docente sea investigador, aunado a considerar el proceso de transformación curricular por competencias como una estrategia metodológica para buscar en la investigación soluciones viables de esas dificultades que se encuentran en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos. (Ver Propuesta de Tesis Doctoral: “CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS CON FINES ESPECIFICOS (CIEAIFE)” p.p. 263-265 de este trabajo)

B. RECOMENDACIONES

Al tomar en cuenta los hallazgos descritos en las conclusiones anteriores, se pasa ahora a presentar las recomendaciones, que se considera son fáciles de implementar tomando en cuenta el bajo nivel de dificultad que hace de nuestra propuesta un documento amigable, ya que se ajusta al ser, al conocer, y el deber ser del perfil de nuestros estudiantes próximos a egresar de la carrera. He aquí dichas recomendaciones:

1. Impulsar y gestionar proyectos de investigación para la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos en cada una de sus áreas.
2. Resulta fundamental contar con mayor personal especializado en Curriculum; hago énfasis en que sea especialmente en el área del idioma inglés.
3. Generar espacios de reflexión los cuales puedan ser posibles en la creación del Centro de Investigación, ya que de esta manera el docente mantendrá un punto de participación abierta y activa en conjunto con otros docentes con el fin de estar conscientes de que si es evidente que su praxis promueve el desarrollo de competencias.

4. Gestionar la posibilidad de adquirir plataformas virtuales con el fin de ayudar al estudiante a poder complementar de manera interactiva y virtual cursos en línea que le permitan estudiar y aprender el inglés general y de acuerdo con su especialidad.
5. Diseñar guías prácticas y/o manuales de planificación por competencias para la enseñanza del idioma inglés con fines específicos que permitan trabajar primeramente en talleres que los capaciten antes de iniciar el semestre, al igual que se logre mantener la evaluación de manera permanente y compartir con otros docentes de la misma área de trabajo. Estas guías prácticas deben estar accesibles para los docentes de servicio.
6. Promover cursos de inglés con fines específicos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes de las distintas facultades de manera periódica y actualizada.
7. Crear Programas especializados tales como seminarios, diplomados y posgrados con modalidad presencial o virtual sobre la administración curricular del inglés con fines específicos.

8. Involucrar de manera activa al cuerpo docente en el proceso de transformación curricular por competencias para que estos se sientan parte esencial de la necesidad de formar individuos verdaderamente competentes.
9. Actualizar y suministrar a la biblioteca del Departamento de Inglés los recursos didácticos y tecnológicos necesarios en función de la enseñanza del inglés con fines específicos.
10. Brindar apoyo y asesoría a los docentes que ingresan por primera vez a dictar cursos de ESP/IFE (Inglés con Fines Específicos) en la universidad, como también lograr un acompañamiento docente y curricular con la visión de comprender que el quehacer docente se necesita compartir, colaborar y contar con la disponibilidad humana, aprender todos los días por el bien de los estudiantes.
11. Formar docentes que estén preparados para enseñar no sólo un Inglés General sino también en el campo de IFE (Inglés con Fines Específicos). Estos programas especializados deberán diferenciar entre el IFG y el IFE en lo que refiere a la metodología, la función docente, y los contenidos.

**DISEÑO Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA:
CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA ENSEÑANZA Y EL
APRENDIZAJE DEL INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS (CIEAIFE)**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



PROPUESTA DE TESIS DOCTORAL:

**PROYECTO DE CREACIÓN DEL “CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS CON FINES
ESPECÍFICOS (CIEAIFE)”**

Presentado por:

Doctoranda

Luisana I. Pittí Santiago de Sánchez

Cédula:

4-732-906

Tutor:

Dr. José Araúz-Rovira

Asesor de Tesis Doctoral

David, Chiriquí

República de Panamá

2016

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Propuesta de Tesis Doctoral:

**PROYECTO DE CREACIÓN DEL “CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS CON FINES
ESPECÍFICOS (CIEAIFE)”**

A. Descripción del Propuesta:

La propuesta de Tesis Doctoral se describe y presenta como un **Centro de Investigación para la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés con Fines Específicos (CIEAIFE)**, cuya creación se propone con el fin de impulsar la investigación en los docentes y estudiantes de las distintas disciplinas del idioma inglés con fines específicos, con las siguientes áreas:

- Inglés Específico para el Área Comercial y Economía
- Inglés Específico para el Área de Educación
- Inglés Específico para el Área Humanística y Social
- Inglés Específico para el Área Científica
- Inglés Específico para el Área de la Tecnología de Información y Comunicación
- Inglés Específico para el Área de Turismo Hotelero y Ecológico
- Inglés Específico para Área de la Salud
- Inglés Específico para el Área Legal. (Se observa que la asignatura de inglés no es parte del plan de estudio de esta carrera)

B. Antecedentes

Basado en los resultados obtenidos y evaluados en esta investigación evaluativa sobre el proceso *de transformación curricular basado en competencias como modelo para la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos*, el cual por medio de una serie de preguntas se analizó con las dos variables en estudio, y mediante el análisis (FODA) se determinaron las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas de la transformación, como modelo de modernización de la educación superior y orientado a robustecer la formación del personal docente como artífice de todas las acciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, se evidencia la necesidad de proponer la creación de un Centro de Investigación con el fin de que se promuevan proyectos de investigación que permitan descubrir, profundizar y buscar soluciones a las debilidades que aún persisten en el idioma inglés con fines específicos en las diversas áreas.

De acuerdo con Olivera, Pedro A. y Samaniego Fernández, Eva, la importancia del inglés con fines específicos, en las últimas décadas, señalan lo siguiente:

Los especialistas han estado investigando profusamente sobre las variedades profesionales y académicas del inglés, debido no sólo al papel fundamental que desempeña el inglés como *lingua franca*, sino también al interés que existe por un enfoque lingüístico funcional, interdisciplinar y comunicativo.

El inglés es la lengua que se emplea para transmitir los conocimientos científicos de la mayoría de los campos de especialidad, motivo por el que el estudio de los rasgos distintivos del inglés para fines específicos se ha convertido en uno de los campos de investigación más fructíferos, ya que los resultados de dichas investigaciones son esenciales para su enseñanza en los cursos de IFE. (p.1)

Estas declaraciones y otras hacen necesario que se parta de la idea de crear espacios en los cuales los docentes logren encontrar orientación y acompañamiento para llevar a cabo investigaciones en relación con el servicio que están ofreciendo ya que son ellos los únicos que diariamente están involucrados en estos procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos, lo que aunado a la transformación curricular por competencias abrirá caminos y mentes confiadas para investigar y buscar soluciones ya que es nuestra labor y esta no acaba, es entonces nuestra vocación y debemos luchar para que lo que estamos haciendo tenga significado ahora y mañana.

Por otro lado, en relación con la transformación curricular por competencias como estrategia metodológica para la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos, es esencial insistir en que esta transformación curricular no es un proceso a corto plazo, el cual ha abierto y fortalecido el interés por los docentes, estudiantes,

administrativos, las autoridades y la comunidad en general a que se tome ventaja de lo que este está haciendo posible: que podamos repensar nuestro quehacer como institución educativa debido a que nos debemos a nuestra sociedad que tanto confía en nosotros como pilares de la formación humana y profesional en nuestro país.

Por ello, se destaca nuevamente las palabras de la Dra. Carmen Sanjur (2014), quien explica el origen de este proceso en la universidad y quiénes fueron las autoridades del quinquenio 2008-2013 que se identificaron con el proceso de transformación curricular basado en competencias y promovieron actividades tales como:

- El Primer Congreso de Didáctica y Tecnología, celebrado en el mes de septiembre de 2008, en donde se expidió un Manifiesto firmado por más de 200 profesores en donde se solicitó a las autoridades establecer un modelo educativo y las políticas académicas que sustentaran la transformación curricular que exige el futuro de la educación superior y los nuevos paradigmas del Siglo XXI.
- La constitución de la Comisión Curricular Institucional y sus 20 sesiones de trabajo de dos horas cada una, donde se concretó el proyecto denominado “Propuesta del Modelo Educativo de la UNACHI”

- La aprobación del Consejo Académico del modelo educativo y el proceso de transformación curricular.
- Las jornadas de sensibilización a los profesores de las diez (10) Facultades, los tres (3) Centros Regionales y la Extensión Universitaria, sobre la implementación de los instrumentos No.1 (Programas) y No.2 (Planificación estratégica de los aprendizajes). Estas jornadas se iniciaron en agosto de 2009.

Es importante resaltar el esfuerzo de las autoridades universitarias por buscar establecer un nuevo camino para la institución, reanimar la identidad y esencialmente mejorar la educación integral en la UNACHI. Conjuntamente, la acreditación intensificó las jornadas a favor de la transformación curricular por competencias. La comunidad universitaria con el tiempo contado se involucró de manera activa, preocupada, motivada e identificada con las exigencias, cambios y presión del proceso de la transformación curricular el cual se empieza a vivir en la universidad. De manera oportuna todo esto permite mirar la necesidad de resolver las debilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso el dominio de un segundo idioma y el uso específico que este demanda en las distintas especialidades.

C. Justificación

De acuerdo con el Reglamento de Investigación e Innovación de la Universidad Autónoma de Chiriquí (Aprobado en el Consejo Académico Extraordinario No. 9-2015 del 22 de mayo de 2015), se establece y justifica la creación de los centros en los siguientes artículos:

Artículo 21. Los centros de investigación son unidades académicas de investigación que forman parte de una facultad y dependen directamente del decano de esta. (Artículo 129 del Estatuto)

Artículo 22. Los Centros de Investigación son unidades académicas de investigación que tienen funciones de investigación y servicios semejantes a la de los institutos, pero no cuentan con la autonomía académica y administrativa de estos, por no haber alcanzado su mismo nivel de desarrollo.

Podrán organizar y ofrecer cursos prácticos intensivos cuando estén coordinados por las autoridades académicas de la Universidad Autónoma de Chiriquí y cuando no correspondan en idéntico ámbito a las desarrolladas por alguna Facultad, Escuela o Departamento. (Artículo 130 del Estatuto)

Artículo 23. Los Centros de Investigación dependen en lo administrativos de una Facultad, pero pueden estar académicamente vinculados a más de una de ellas. Sus funciones son:

1. Adiestrar a los profesores en tareas de investigación.
2. Iniciar a los estudiantes en tareas de investigación o servicio profesional y técnico.
3. Orientar a los profesores y estudiantes en el diseño y ejecución de proyectos de investigación.
4. Desarrollar métodos, técnicas, instrumentos, guías y manuales de procedimiento.
5. Generar propuestas de investigación a fin de captar financiamiento nacional o internacional para las mismas.
6. Ejecutar y desarrollar proyectos de investigación aprobados por la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado.
7. Prestar servicios especializados y aplicados, tales como: asesorías, transferencia de tecnología y proyección a la comunidad.
8. Contribuir al desarrollo nacional, promoviendo y divulgando las investigaciones y aportes tecnológicos que los Centros realicen.
9. Presentar a la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado un informe anual de su labor.

10. Cualesquiera otras funciones que le señalen el Estatuto y los Reglamentos. (Artículo 131 del Estatuto). (p. 8-9)

Basado en lo establecido en el Reglamento de Investigación e Innovación y el Estatuto Universitario, el cual justifica y reglamenta los centros de investigación en la universidad, podemos presentar la propuesta del **Centro de Investigación para la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés con Fines Específicos (CIEAIFE)**, para desarrollar las investigaciones con la intención de tomar ventaja de la transformación curricular por competencias y así mejorar la calidad de la enseñanza del idioma inglés con fines específicos.

Este Centro tendrá especial interés en originar proyectos de investigación en los docentes, quienes además de dedicar tiempo a la enseñanza pueden adentrarse en la investigación al igual que los estudiantes para que encuentren en la investigación respuestas innovadoras para fortalecer y consolidar la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés con fines específicos en las distintas facultades de la universidad.

La transformación curricular por competencias busca formar personas íntegras y competentes capaces de enfrentar los cambios actuales y los retos del futuro. Todo esto conlleva primeramente investigar para lograr obtener resultados de problemáticas en el idioma, las cuales permitirán brindar la asesoría, acompañamiento y solución adecuada que se necesite en cada especialidad.

La universidad evidencia que sí existen procedimientos, normas y políticas; además de subsidios, incentivos y derechos para los docentes investigadores. Es sumamente esencial que por medio del Centro se logre avivar y aumentar las investigaciones en las áreas de servicio.

Cabe destacar las respuestas que señalaron los resultados de las encuestas y entrevistas dirigidas a los docentes y estudiantes del área comercial, docentes con experiencia en la enseñanza y aprendizaje del inglés con fines específicos, autoridades universitarias del área comercial, autoridades encargadas de promover el proceso de transformación curricular, especialistas en educación y curriculum; podemos destacar como evidencia las siguientes opiniones:

Es un proceso necesario e inevitable para mejorar los procesos de enseñanzas y aprendizajes y su metodología permite evidenciar el avance y desarrollo de las capacidades de los alumnos en términos de los saberes y actitudes. Contreras, J. (2014).

Contar con un formato de planificación curricular por competencias, poseer un personal docente capacitado e idóneo en el idioma inglés, poseer un centro de lenguas que apoye a los docentes de inglés, poseer un laboratorio de idiomas en la facultad de humanidades, contar con convenios marcos que apoyen a la escuela de inglés en acciones que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Serracín, L. (2014).

La evaluación de las declaraciones expuestas en el estudio sustenta la base fundamental del problema en estudio y justifica la aprobación de la transformación curricular basada en competencias como modelo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos, y así poder proponer un Centro de Investigación Especializado que fortalezca las competencias docentes que enseñan inglés con propósitos específicos.

D. Objetivos de la Propuesta

1. Impulsar la investigación permanente en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.
2. Identificar problemas que afecten la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés con fines específicos en las distintas áreas.
3. Buscar soluciones y propuestas de mejoras de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje con fines específicos en el nivel superior.

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Propuesta de Tesis Doctoral:
PROYECTO DE CREACIÓN DEL “CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS CON FINES
ESPECÍFICOS (CIEAIFE)”**

REGLAMENTO INTERNO

CAPÍTULO 1. DEFINICIÓN

Artículo 1.

La creación del *Centro de Investigación para la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés con Fines Específicos (CIEAIFE)* se basa y reglamenta de acuerdo con la Ley No. 4 del 16 de enero de 2006 “Que reorganiza la Universidad Autónoma de Chiriquí, creada por Ley 26 de 1994”, y las normas que establece el Estatuto Universitario de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

CAPÍTULO 2. FINALIDAD

Artículo 2.

El **Centro de Investigación para la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés con Fines Específicos (CIEAIFE)** tiene como finalidad impulsar la investigación con miras a detectar las problemáticas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de esta manera buscar soluciones pertinentes y adecuadas de acuerdo con su necesidad. Igualmente, como se justifica dentro de sus funciones, el Centro de Investigación buscará orientar a los docentes y estudiantes en el diseño y ejecución de proyectos de

investigación con el propósito de desarrollar y generar proyectos de investigación. Especialmente buscará prestar servicios especializados, tales como: asesorías, acompañamiento curricular, transferencia de tecnología y formación en competencias para así lograr contribuir al desarrollo, nacional.

CAPÍTULO 3. OBJETIVOS

Artículo 3.

Los objetivos generales del **El Centro de Investigación para la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés con Fines Específicos (CIEAIFE)** son:

1. Promover la investigación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos en las distintas disciplinas que incorporan el idioma en los planes de estudio; y lo establecen como requisito y necesidad en los diseños curriculares de las carreras.
2. Preparar a los docentes de servicio en tareas de investigación, en el desarrollo de métodos y técnicas, instrumentos, guías, y manuales de procedimiento en relación con la enseñanza del inglés con fines específicos.
3. Iniciar a los estudiantes de las distintas especializaciones en tareas de investigación o servicio profesional y técnico en proyectos de investigación en relación con el aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.

4. Ejecutar y desarrollar proyectos de investigación que sean aprobados por la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado en función de la enseñanza del inglés con fines específicos que busquen solucionar problemáticas y generar propuestas para poder captar financiamiento nacional o internacional para las mismas y así elevar la calidad de la enseñanza de los docentes y la producción competitiva y significativa en los estudiantes.
5. Prestar servicios especializados y aplicados que puedan desarrollar espacios para asesorar y acompañar a los docentes que dicten cursos de inglés con fines específicos, estudiantes o profesionales que requieran el inglés en las distintas disciplinas.

CAPÍTULO 4. FUNCIONES

Artículo 4.

Son funciones del *Centro de Investigación para la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés con Fines Específicos (CIEAIFE)* las siguientes:

1. Promover e incentivar la investigación permanente en los docentes y estudiantes, quienes se involucran en el proceso de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés con fines específicos y la necesidad que persiste en el uso de un segundo idioma.

2. Orientar a los docentes y estudiantes en el diseño y ejecución de proyectos de investigación, particularmente para la enseñanza del inglés con fines específicos.
3. Observar e identificar los problemas que inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos en el nivel superior.
4. Investigar los problemas y las necesidades del idioma con fines específicos en cada una de las distintas especialidades considerando la aplicación de distintas metodologías tales como: DACUM (Desarrollo de un Curriculum), Focus Group, entre otras que permitan fortalecer cada uno de los elementos curriculares en dichos cursos de inglés.
5. Buscar soluciones y propuestas para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos en las distintas disciplinas.
6. Llevar a cabo el desarrollo de métodos, técnicas, instrumentos, guías y manuales de procedimiento en tareas de investigación en función de la enseñanza del inglés con fines específicos.
7. Brindar el servicio de asesoría, acompañamiento docente curricular y de investigación para los docentes de servicio con la finalidad de compartir experiencias, dificultades, ventajas, propuestas que generen soluciones y las tendencias curriculares que alberguen métodos, estrategias y técnicas favorables para la enseñanza del idioma inglés con fines específicos acorde con cada una de las disciplinas.

8. Divulgar las actividades, avances y resultados de las investigaciones que se desarrollen en el Centro a través de la radio universitaria, murales informativos, revistas impresas y digitales.
9. Relacionarse con otras entidades públicas y privadas del país y del extranjero quienes estén ligadas a la necesidad de usar el idioma inglés con fines específicos en el contexto que se desenvuelvan.

CAPÍTULO 5. ORGANIZACIÓN

Artículo 5.

Con el fin de procurar su buen desenvolvimiento, el *Centro de Investigación para la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés con Fines Específicos (CIEAIFE)* estará integrado de la siguiente manera:

- a) Director (a)
- b) Director del Departamento de Inglés
- c) Coordinadores de Unidades de Investigación ESP (IFE)
- d) Investigadores
- e) Secretaria Bilingüe
- f) Personal Técnico o Especialista en Curriculum
- g) Personal Técnico o Especialista de ESP (IFE)
- h) Técnico de la Informática

Artículo 6.

La Junta de Investigación del *Centro de Investigación para la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés con Fines Específicos (CIEAIFE)* estará constituida por:

- a) El Director del Centro, quien la presidirá
- b) Director del Departamento de Inglés
- c) Los investigadores que cumplan con el reglamento vigente
- d) Director de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades
- e) Decano
- f) Coordinadores de las Unidades de Investigación

Artículo 7.

El Director(a) del Centro será designado por el Decano(a) de la Facultad de Humanidades. El nombramiento deberá regirse por lo establecido en el Artículo 81, Centros de Investigación, Estatuto Universitario.

Artículo 8.

Los requisitos para el cargo del Director del *Centro de Investigación para la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés con Fines Específicos (CIEAIFE)* de la Facultad de Humanidades son las siguientes:

- a) Ser Profesor Regular de la Facultad de Humanidades, Departamento de Inglés, preferiblemente Tiempo Completo.
- b) Poseer Título de Maestría como Segundo Idioma con énfasis en la Metodología de la Enseñanza del Inglés y / o Lingüística.
- c) Poseer créditos o título de la Enseñanza del Inglés con Fines Específicos
- d) Poseer créditos o título de Curriculum
- e) Presentar ejecutorias que esté desarrollando y estén relacionadas a la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos.

Artículo 9.

Son atribuciones del Director del Centro, las siguientes:

1. Administrar y representar al Centro de Investigación.
2. Formar parte de la Junta de Institutos y Centros de Investigación con voz y voto.
3. Dirigir la Junta Técnica con voz y voto.
4. Representar al Centro ante los organismos universitarios, la Junta de Institutos y Centros de Investigación, el gobierno central, las instituciones internacionales y otros organismos públicos o privados, por derecho propio o por designaciones del decano(a).
5. Elaborar los planes, proyectos de trabajo del Centro en colaboración de los coordinadores de áreas.
6. Elaborar la agenda, citar y presidir las reuniones del Centro y las de la Junta Técnica de Investigación.

7. Nombrar los coordinadores de área, los que serán ratificados en la junta de investigación respectiva.
8. Velar por el cumplimiento del reglamento y por el patrimonio del centro.
9. Coordinar y dar seguimiento al trabajo de los coordinadores y colaboradores del Centro.
10. Promover la gestión de fondos para las investigaciones que se llevarán a cabo en el Centro.
11. Elaborar y presentar el proyecto del Presupuesto Anual del Centro.
12. Presentar el Informe Financiero mensualmente y anual que evidencien los resultados de los proyectos de investigación e iniciativas que emanen de su Centro de Investigación
13. Las demás que le confiere la legislación universitaria y el Rector(a).

Artículo 10.

Se crean las siguientes Unidades de Investigación de IFE para su mejor desempeño:

- a) **Unidad de Investigación ESP (IFE):** Esta unidad estará encargada de impulsar la investigación en docentes y estudiantes en sus diversas disciplinas, en las cuales se requiera el inglés con fines específicos. Además, preparará a los docentes de servicios y a los estudiantes en tareas de investigación los cuales generen proyectos de investigación para la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos. Así pues, le permitirá buscar soluciones y brindar propuestas de investigación con miras a mejorar las problemáticas que persisten para que estas puedan reformar y renovar la calidad y uso del idioma inglés en las diversas áreas.

- b) Unidad de desarrollo curricular ESP (IFE):** Esta unidad será responsable de promover y desarrollar programas tales como diplomados, cursos de inglés, conferencias, talleres para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés con fines específicos a docentes, estudiantes, empleadores, entre otros.
- c) Unidad de innovación y divulgación:** Encargada de mantener actualizadas e innovar permanentemente las áreas en estudio al igual divulgar periódicamente el quehacer del Centro en los distintos medios de comunicación.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN RECOMENDADOS

PARA DESARROLLAR EN EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN IFE

1. La docencia del inglés con fines específicos en las distintas especialidades.
2. El inglés que se usa en situaciones comunicativas con fines específicos.
3. Dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza del inglés con fines específicos.
4. La distinción de un inglés profesional y un inglés académico.
5. Estrategias metodológicas de investigación para definir las necesidades específicas del idioma inglés con fines específicos en su fase de diagnóstico.
6. El Inglés con Fines Específicos y las metodologías, actividades particulares de la disciplina que se brinda.
7. Características lingüísticas de la variedad funcional del idioma que se consideran en la especificidad de los contenidos de la asignatura, el desarrollo de materiales docentes, y de las destrezas comunicativas.
8. Diferencias de metodologías aplicables para la enseñanza concreta del inglés específico y un inglés general.
9. Las variaciones lingüísticas en la enseñanza del inglés con fines específicos.
10. Las necesidades del estudiante, el idioma requerido y en contexto para la enseñanza del inglés con fines específicos.
11. Análisis de necesidades del estudiante al iniciar en las diferentes áreas del inglés con fines específicos.
12. Inglés instrumental para conseguir una mejor posición de trabajo.
13. Perfil del estudiante, sus necesidades y la movilidad.

14. Orientaciones prácticas para la enseñanza del inglés con fines específicos.
15. Determinar conocimientos particulares de las disciplinas para la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos.
16. Análisis del registro y la gramática empleada en artículos científicos y técnicos.
17. Fortalezas y debilidades del análisis del discurso, análisis de registros y análisis del género orientados a la enseñanza del inglés con fines específicos.
18. Guías de apoyo para los docentes de inglés con fines específicos.
19. La didáctica para la enseñanza del inglés con fines específicos.
20. Los materiales para la enseñanza del inglés con fines específicos.
21. Área de literatura, metodología, estrategias, técnicas de enseñanza y de aprendizaje y evaluación de un inglés general y un inglés específico.
22. Habilidad para manejar la situación de la enseñanza del inglés y la experticia.
23. Inglés general y el inglés específico en el nivel superior para poder desarrollar la práctica profesional en ambas situaciones
24. Necesidad de preparar profesionales en el campo de la enseñanza del inglés con fines específicos
25. Dominio de los elementos curriculares para formar académicamente a los docentes de IFE de acuerdo con las exigencias o necesidades del mercado
26. Necesidad de colaboración entre los profesionales de la lengua y los profesionales del área de contenido.
27. Diferencias de los contextos del uso del idioma con fines específicos, inglés con fines ocupacionales y el inglés con fines académicos.

28. Características y competencias docentes para la enseñanza del inglés con fines específicos.
29. Implementación de plataformas virtuales para la enseñanza del inglés con fines específicos
30. La incorporación del inglés con fines específicos en el plan de estudio de la Licenciatura en Derecho.

BIBLIOGRAFÍA

1. Andrade, R. (2008). *El Enfoque por Competencias en Educación*. México. PNP de CONACYT
2. Araúz-Rovira, J. (1996). *Metodología de la Investigación. Guía práctica para elaborar propuestas de Tesis de Grado*. Imprenta USMA. Panamá.
3. Arnaz, J. (2004). *La Planeación Curricular*. México: Editorial Trillas, S.A.
4. Barnett, R. (2001). *Los límites de las competencias, el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Editorial Gedisa, S.A., Barcelona, España.
5. Barsallo, E. (2008) *¿Cómo diseñar un Curriculum por Competencias? Congreso Internacional de Didáctica y Tecnología para una Docencia Innovadora*. Universidad Autónoma de Chiriquí, Chiriquí.
6. Beneitone, P. y otros. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. España: Impresión: RGM, S.A.
7. Bosco, J. (2000). *La Educación Superior en Panamá: Situación, Problemas y Desafíos*. Panamá: Recuperado de: www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/art6.doc
8. Bueno, C. (2002). *"Inglés con fines específicos: entonces y ahora"*. Centre for Information on Language Teaching (and Research). Gran Bretaña: Recuperado de: <http://bvs.sld.cu/revistas/revistahm/numeros/2002/n4/body/hmc030102.htm>
9. Casarini, M. (2004) *Teoría y Diseño Curricular*. México-Trillas.
10. Castillo, N. y Arrue, A. (2003) *"Informe Nacional de Educación Superior de Panamá"*. Consejo de Rectores de Panamá. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001506/150673so.pdf>

11. Catalano, A., Avolio, S. y Sladogna, M. (2004). *Competencia Laboral. Diseño Curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Banco Interamericano de Desarrollo. Buenos Aires, Argentina.
12. Ceville, O. (2003). "Evolución del régimen jurídico de la educación superior de la educación superior de Panamá". Consejo de Rectores.
13. Confederación Universitaria Centroamericana Consejo Superior Universitario Centroamericano. Proyecto Tunning-América Latina (2004-2006). "El Sistema de la Educación Superior Centroamericano y el Programa Tunning". Recuperado de: http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/csuca_doc.pdf
14. Consejo de Rectores de Panamá. (2004). "Informe Nacional de Educación Superior de Panamá". Impresora Pintorama, Panamá
15. De Escobar, V. (2011). "La Educación Superior en Iberoamérica 2011. La Educación Superior en Panamá. 2005-2009". Panamá: Recuperado de: <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/07/2011-Informe-Panam%C3%A1.pdf>
16. Díaz, F. (1999). Metodología de Diseño Curricular para educación superior. Editorial Trillas. México.
17. Dirección de Currículum (2011). *Jornadas de Capacitación: Transformación Curricular y Gestión de la Calidad en la Formación Universitaria basada en Competencias*. Universidad Autónoma de Chiriquí.
18. Dudley-Evans, T., y St. John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes –A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press

19. Educación de Calidad. BID-Proyecto Sistema Integrado de Formación de Humano. (2011). *“Estrategia de Acompañamiento Docentes Noveles. Chía, Campus Universitario del Puente del Común”*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-327885_recurso_1.pdf
20. *Estatuto Universitario*. (2008) Universidad Autónoma de Chiriquí . Aprobado en el CGU 4-2008.
21. Figueroa SM., Carolina y Gutiérrez P. Sandra. (2013). *“Aplicación de un Modelo de acompañamiento docente para la instalación e implementación curricular (MADIIC)”*. Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Santiago, Chile: Recuperado de: https://www.redclinica.cl/.../aplicacion_modelo_acompanamiento.pd
22. García, J. *“Aprendizaje basado en las competencias y las habilidades”*. Universidad de Sevilla. Recuperado de: http://www2.uca.es/escuela/emp_je/jornadaseees/documentos/ponencias/ponencia_sevilla.pdf
23. Girardot, L. (2006). *“Formación en Inglés con Fines Específicos (IFE)”*. San Cristobal, Venezuela: Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968897.pdf>.
24. Hernández, R. (2010). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. México.
25. Hutchinson, B. (1990). *English for Specific Purposes: A learning-center approach*. New York: Cambridge University Press

26. Hutchinson, T. y Waters, A. (1999). *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press. U.S.A.
27. Jabif, L. (2007). “*Orientaciones Prácticas para docentes. La Docencia Universitaria bajo un enfoque de competencias*”. Valdivia, Chile. Imprenta Austral.
Recuperado de: http://ciuf.unsaac.edu.pe/sisciuf/upload_doc/DP-20131126-120334.pdf
28. Jacques, T. (2003). “*Desarrollo de un Programa por Competencias: De la intención a la puesta en marcha*”.
29. Legault, A. “*¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo?*” Universidad de Montreal. Recuperado de: http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=158&Itemid=8.
30. Ley No. 30 (De 20 de julio de 2006) *Que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria*.
31. Maldonado, M. (2006). *Competencias, Método y Genealogía. Pedagogía y didáctica del trabajo*. Ecoe Ediciones. Bogota, Colombia.
32. Maldonado, M. (2010). *Currículo con enfoque de competencias*. Ecoe Ediciones. Bogotá, Colombia.
33. Olivera, F. Pedro A. y Samaniego Fernández, Eva. “El inglés para fines específicos: rasgos distintivos”. Recuperado de <http://www.pedrofuertes.net/uploads/ESP.pdf>.
34. Ostrovsky, G. (2006). “*Cómo Construir competencias en los niños y desarrollar su talento. Para padres y educadores*”. Circulo Latino Austral. Colombia.

35. Pimienta, P. Julio H., Frías, G. y José A. (2014) Serie: *Hacia un currículo por competencias No. 9 "De la Planificación Competencial a la Praxis en el Aula*. Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa. MEDUCA. Panamá.
36. Pittí, M. (2007). *Movilidad Ascendente y Logro Profesional*. Impresos Modernos. Panamá
37. Proyecto Tuning América Latina (2004-2008) Recuperado de:
<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>
38. Quesada, M., Cedeño M. y Zamora J. (2001). *El diseño curricular en los planes de estudio: aspectos teóricos y guía metodológica*. Costa Rica: EUNA
39. Ramírez, M. y Rocha J. (2006). *Guía para el Desarrollo de Competencias Docentes*. Trillas. México.
40. Rodríguez-Piñero A., y García, A., M. "Lenguas de Especialidad y Lenguas para Fines Específicos: Precisiones Terminológicas y Conceptuales e Implicaciones Didácticas" Recuperado de
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0907.pdf
41. Santamaría, E. (2008). *Desarrollo de estrategias para consolidar las Competencias en el aula universitaria*. Congreso Internacional de Didáctica y Tecnología para una Docencia Innovadora. Universidad Autónoma de Chiriquí. David, Chiriquí.
42. Tejedor, A. (2006). *Manual Instructivo para la normalización y elaboración de Tesis y Disertaciones*. Santiago, Veraguas.
43. Tobón, S. (2006). *Aspectos Básicos de la Formación basada en Competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.

44. Tobón, S. (2006). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones. Colombia.
45. Tobón, S. (2006.) *Competencias, calidad y educación superior*. Alma Mater Magisterio. Colombia.
46. Tobón, S. (2007). *Competencias en la Educación Superior Políticas hacia la Calidad*. Ecoe Ediciones. Colombia.
47. Universidad Latina de Panamá (2012). “*Manual de Gestión del Proceso Enseñanza-Aprendizaje y Evaluación del Desempeño Docente. Panamá*”. Recuperado de:
http://www.ulat.ac.pa/es/manuales/Manual_de_Gestion_del_Proceso_de_E-A_y_Evaluacion_del_Desempeno_Docente_5_7_12.pdf
48. Varela Méndez, R. (2007). “*Hacia una caracterización del Inglés para Fines Específicos (Turismo)*”. Recuperado de:
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0707110327A/19122>
49. Zabalza, M. (2007) “*El Trabajo por Competencias en la Enseñanza Universitaria. Santiago de Compostela*”. Recuperado de:
<https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2007/71100/conferencia.pdf>
50. Zabalza, M. “*Principios del Diseño Curricular*”. Recuperado de:
<http://www.um.edu.ar/catedras/claroline/backends/download.php?url=L0NpY2xvXzlwMTMvMi5fUHJpbmNpcGlvc19kZV9kaXNl8W9fQ3VycmljdWxhci5wZGY%3D&cidReset=true&cidReq=FP006>
51. Zabalza. M. (1995). *Diseño y desarrollo del currículum universitario*. Barcelona. España.

ANEXOS

187.01 Matrícula de pregrado en el Campus de la Universidad Autónoma de Chiriquí; por
año de estudio, según facultad: Año Académico 2012.

Facultad/Escuela	MATRICULA (P)							
	Alumnos Regulares							
	Total	Año de Estudio						
		I	II	III	IV	V	VI	Otros (*)
CAMPUS	6,810	1,985	1,309	1,173	1,243	617	483	0
Administración de Empresas y Contabilidad	826	249	192	122	118	57	88	0
Administración Pública	325	87	55	84	51	45	3	0
Ciencias Naturales y Exactas	1,271	355	267	238	279	105	27	0
Ciencias de la Educación	840	293	60	73	165	131	118	0
Comunicación Social	411	111	66	95	75	40	24	0
Derecho y Ciencias Políticas	607	130	91	92	112	162	20	0
Economía	418	123	82	75	59	43	36	0
Enfermería	377	102	140	93	42	0	0	0
Humanidades	1,412	432	262	220	325	20	153	0
Medicina	323	103	94	81	17	14	14	0

(P) Cifras Preliminares

Fuente: Departamento de Estadística e Informática - Universidad Autónoma de Chiriquí



Universidad Autónoma de Chiriquí

Hombría y cultura para el porvenir

Facultad de Humanidades 2015



Departamento de Inglés
Teléfono 730-5300 extensión 6805, 6811
departamento.ingles@unachi.ac.pa

SEGUNDO SEMESTRE	FACULTAD DE EMPRESAS Y CONTABILIDAD	FACULTAD DE ECONOMIA	FACULTAD DE ADMINISTRACION PUBLICA
2013	Marta C. de Alvarado Sandra kant de Bejerano July Osborne Edgardo Espinoza Gisela Muñoz Luz Diamantina Sanmartín Cecilia Caparoso	Yesenia González Hamira Gonzalez Aracelly Quintero Marta Candanedo July Osborne Idalis Espinoza	Idalis Espinoza Luisana Itzel Pitti Aracelly Quintero Cecilia Caparoso Maria Catalina Navarro

PRIMER SEMESTRE	FACULTAD DE EMPRESAS Y CONTABILIDAD	FACULTAD DE ECONOMIA	FACULTAD DE ADMINISTRACION PUBLICA
2014	Marta C. de Alvarado Sandra kant de Bejerano Cynthia Mayela Castillo Melquisedek Cedeño Gilberto Oliver Yenny Mabel Valdés Augusto Guevara Hamira González Katheryne Muñoz Edgardo Espinoza	Aracelly Quintero Augusto Guevara Benjamin Samudio Katteryn Montes Carlos A. Palma	Luz Diamantina Sanmartín Katheryne Valdés Dinora Sánchez Luisana Itzel Pitti Maria Catalina Navarro



Universidad Autónoma de Chiriquí

Honorable y cultura para el porvenir

Facultad de Humanidades 2015



Departamento de Inglés

Teléfono 730-5300 extensión 6805, 6811

departamento.ingles@unachi.ac.pa

SEGUNDO SEMESTRE	FACULTAD DE EMPRESAS Y CONTABILIDAD	FACULTAD DE ECONOMIA	FACULTAD DE ADMINISTRACION PUBLICA
2014	Marta C. de Alvarado Sandra kant de Bejerano Cynthia Mayela Castillo Melquisedek Cedeño Gilberto Oliver Yenny Mabel Valdès Augusto Guevara Hamira González Katheryne Muñoz Edgardo Espinoza	Aracelly Quintero Augusto Guevara Benjamin Samudio Katteryn Montes Carlos A. Palma	Luz Diamantina Sanmartín Karina Miranda Dinora Sánchez Luisana Itzel Pitti Maria Catalina Navarro

Atentamente,

Mirna M. de González
Magistra Mirna M. de González
Directora de Departamento de Inglés

archivo

C. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

6. ¿Considera que la transformación curricular basada en competencias mejorará la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

7. ¿Conoce las competencias específicas de la carrera la cual usted imparte su curso?

Definitivamente si	Probablemente si	Indeciso	Probablemente no	Definitivamente no

8. ¿Considera usted que su curso contribuye a lograr las competencias específicas de la carrera?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

9. ¿Considera que el curso que usted imparte contribuye a lograr que los estudiantes se comuniquen y usen el idioma Inglés con fines específicos a la especialidad?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

10. Mencione las ventajas que usted considere sobre la transformación curricular por competencias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.

11. Mencione las desventajas que usted considere sobre la transformación curricular por competencias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.

12. A continuación se le presenta una matriz FODA para clasificar y mencionar las (F) Fortalezas, (O) Oportunidades, (D) Debilidades y (A) Amenazas que usted considera de la transformación curricular por competencias en el proceso de enseñanza y del aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.

MATRIZ FODA	
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
DEBILIDADES	AMENAZAS

13. ¿Considera usted que elaborar los Programas basados en Competencias en equipo, o sea con otros docentes que imparten la misma asignatura, es una ventaja para unificar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos en los estudiantes?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo



Instrumento No. 2 Encuesta dirigida a Estudiantes ESP (Área Comercial)

Título: LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS COMO MODELO PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

Instrucciones: Como parte de mi trabajo doctoral estoy realizando esta investigación que tiene como propósito evaluar el proceso de la transformación curricular basada en competencias, como modelo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos.

A continuación encontrará una serie de preguntas referentes a la transformación curricular y la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos. Le agradecemos lea con detenimiento y responda a los mismos con objetividad. Marque con una equis ("X") la casilla que se ajuste a su respuesta.

A. DATOS GENERALES

- a. Sexo: Masculino ☐ Femenino ☐
- b. Rango de Edad: 18- 25 ☐ 25-30 ☐ 30 o más ☐
- c. Año que cursa el estudiante: II Año: ☐ III año: ☐ IV año: ☐
- d. Facultad
- Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad ☐
- Facultad de Administración Pública ☐
- Facultad de Economía ☐

B. TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS

1 ¿Conoce qué es la transformación curricular?

Sí ☐ No ☐

2 ¿Conoce qué son competencias en la formación universitaria?

Sí ☐ No ☐

3. ¿Conoce usted si su carrera se está autoevaluando?

Sí ☐ No ☐

4 ¿Considera que la transformación curricular por competencias mejorará la educación en el nivel superior en la UNACHI?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
☐	☐	☐	☐	☐

5. ¿Conoce usted las competencias específicas de tu carrera?

Definitivamente si	Probablemente si	Indeciso	Probablemente no	Definitivamente no
☐	☐	☐	☐	☐

6 ¿Considera que la asignatura de Inglés contribuye a lograr las competencias específica de la carrera?

Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
☐	☐	☐	☐	☐



Instrumento No. 3 Entrevista dirigida a expertos y autoridades

Título: LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS COMO MODELO PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

Objetivo: *Evaluar el proceso de la transformación curricular basado en competencias como modelo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.*

A. DATOS GENERALES

Nombre del Entrevistado:

Cargo que Ocupa:

Fecha de la Entrevista:

B. TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS

1. ¿Para usted, qué es la transformación curricular y qué entiende por un enfoque basado en competencias?
2. ¿Conoce usted cuándo inició el proceso de transformación curricular en la UNACHI y por qué la universidad adoptó el enfoque por competencias para la formación de nuestros estudiantes?
3. ¿Puede usted mencionar qué han hecho las autoridades de la universidad para promover el proceso de transformación curricular basado en competencias?
4. ¿Considera usted que la transformación curricular por competencias mejorara la educación en el nivel superior en la UNACHI?

C. LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

5. ¿Según usted y su equipo de trabajo cuáles son las ventajas de la transformación curricular basada en competencias?
6. ¿Según usted y su equipo de trabajo cuáles son las desventajas de la transformación curricular basada en competencias?
7. ¿Qué opina usted de la nueva planificación curricular basada en competencias en la UNACHI?
8. De acuerdo con el análisis FODA, puede usted mencionar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior



Instrumento No. 4

Entrevista dirigida a Expertos en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés con fines específicos

Título: LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS COMO MODELO PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

Objetivo: *Evaluar el proceso de la transformación curricular basado en competencias como enfoque metodológico en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos en área comercial.*

A. DATOS GENERALES

Nombre del Entrevistado:

Área que Coordina:

Años de Experiencia en ESP:

Fecha de la Entrevista:

B. TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS

1. ¿Para usted, qué es la transformación curricular y qué entiende por un enfoque basado en competencias?
2. ¿Conoce usted cuándo inició el proceso de transformación curricular en la UNACHI y por qué la universidad adoptó el enfoque por competencias para la formación de nuestros estudiantes?
3. ¿Puede usted mencionar qué han hecho las autoridades de la universidad para promover el proceso de transformación curricular basado en competencias?
4. ¿Qué opina usted de la nueva planificación curricular basada en competencias en la UNACHI?

C. LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

5. ¿Puede usted mencionar qué se debe considerar para enseñar y aprender el idioma inglés con fines específicos en el área comercial?
6. ¿Qué aspectos esenciales coordina con los docentes de ESP?
7. ¿Según usted cuáles son las ventajas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos para el área comercial?
8. ¿Según usted cuáles son las desventajas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos?
9. ¿Considera usted que la transformación curricular por competencias mejorará la educación en la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos?
10. ¿Considera usted que la asignatura en inglés contribuye a lograr que los estudiantes se comuniquen y usen el idioma inglés con fines específicos de la especialidad?
11. De acuerdo con el análisis FODA, puede usted mencionar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular basada en competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES No. 1

LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS
COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE
DEL IDIOMA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS			
		Ítems	No. 1	No. 2	No. 3	No. 4
VARIABLE INDEPENDIENTE <i>La Transformación Curricular por Competencias</i>	Conocimiento de la transformación curricular	1. ¿Conoce qué es la transformación curricular?	✓	✓	✓	✓
		1. ¿Para usted, qué es la transformación curricular?			✓	✓
	Las competencias en la formación universitaria.	2. ¿Conoce qué son competencias en la formación universitaria?	✓	✓		
		1. ¿Qué entiende por un enfoque basado en competencias?			✓	✓
	Autoevaluación de las carreras	3. ¿Conoce usted si la carrera la cual usted imparte su curso se está autoevaluando?	✓	✓		
		3. ¿Conoce usted si su carrera se está autoevaluando?				
	Aprobación de la transformación curricular por competencias en la UNACHI	2. ¿Conoce usted cuándo inició el proceso de transformación curricular en la UNACHI?			✓	✓
	Desarrollo y seguimiento del proceso de la transformación curricular por competencias	3. ¿Puede usted mencionar qué han hecho las autoridades de la universidad para promover el proceso de transformación curricular basado en competencias?			✓	✓
		5. ¿Considera usted que en la universidad se está dando seguimiento al proceso de Transformación Curricular por Competencias?	✓			
	Mejorará la educación en el nivel superior en la UNACHI	4. ¿Considera que la transformación curricular por competencias mejorará la educación en el nivel superior en la UNACHI?	✓	✓		
	Competencias específicas de la carrera	5. ¿Conoce usted las competencias específicas de tu carrera?		✓		
		6. ¿Considera que la asignatura en inglés contribuirá a lograr las competencias específicas de la carrera?		✓		
		7. ¿Conoce las competencias específicas de la carrera en la cual usted imparte su curso?				
		8. ¿Considera usted que su curso contribuye a lograr las competencias específicas de la carrera?	✓			
			✓			
	Diseño y planificación de los programas	7 y 5 ¿Qué opina usted de la nueva planificación curricular basada en competencias en la UNACHI?			✓	✓
		13. ¿Considera usted que elaborar los Programas basados en Competencias en equipo, o sea con otros docentes que imparten la misma asignatura, es una ventaja para unificar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos en los estudiantes?	✓			

Doctoranda: Luisana I. Pittí Santiago (2013)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES No. 2

**LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS COMO MODELO PARA
 LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS**
*(Una Propuesta de Trabajo para el Área Comercial: English for Business and
 Economics)*

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS			
		Ítemes	No. 1	No. 2	No.3	No. 4
VARIABLE DEPENDIENTE <i>La Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés con fines específicos</i>	Mejorará la Transformación Curricular los procesos de enseñanza y de aprendizaje con fines específicos.	6., 7., 6., y 4 ¿Consideras que la Transformación Curricular basada en Competencias mejorará la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos?	✓	✓	✓	✓
	Los cursos ESP contribuyen a lograr que los estudiantes se comuniquen y usen el idioma inglés con fines específicos.	8., 9., y 5. ¿Considera que el curso que usted imparte contribuye a lograr que los estudiantes se comuniquen y usen el idioma inglés con fines específicos a la especialidad?	✓	✓		✓
	Ventajas y desventajas de la Transformación Curricular en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.	10 y 11 (Docentes) 9 y 10 (Estudiantes) 4 y 5 (Expertos y Autoridades) 2 y 3 (Expertos en ESP) Mencione las ventajas y desventajas que usted considere sobre la Transformación Curricular por Competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.	✓	✓	✓	✓
	Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) de la Transformación Curricular en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos.	12. (Docentes) 11. (Estudiantes) 8. (Expertos y Autoridades) 6. (Expertos en ESP) De acuerdo al análisis FODA, puede usted mencionar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la Transformación Curricular basada en Competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés con fines específicos	✓	✓	✓	✓
	La Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés con Fines Específicos en el Área Comercial	1. ¿Puede usted mencionar cómo se puede enseñar y aprender el idioma inglés con fines específicos en el área comercial?				✓

Doctoranda: Luisana I. Pittí Santiago (2013)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MATRIZ DE CONSISTENCIA



LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

PROBLEMA	OBJETIVOS	MARCO TEÓRICO	SUPUESTOS GENERALES	METODOLOGÍA
Problema General: - El problema surge por la necesidad de replantear la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés con fines específicos en el Área Comercial, debido a que existe disconformidad por parte de los estudiantes egresados y empleadores con el uso del idioma inglés en áreas específicas. - Una de las mayores inquietudes de los estudiantes es la necesidad de poder utilizar el idioma inglés con fines específicos en tareas prescritas a su campo de estudio y trabajo para que de esta manera puedan responder efectivamente a las demandas de la sociedad. - Ante la situación planteada, es evidente que los docentes de inglés en su gran mayoría poseen especialidades en docencia universitaria, lingüística y metodología de la enseñanza del idioma inglés como segundo idioma y se capacitan a menudo. No obstante, los estudiantes sienten que los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos se basan en la transmisión de terminología e información de manera pasiva y tradicional. - Entonces, ¿Qué está sucediendo en el desarrollo de las clases? ¿Por qué los estudiantes no logran comunicarse efectivamente en el idioma inglés en tareas concretas a su profesión?	Objetivos Generales: - Evaluar el proceso de la transformación curricular basada en competencias como estrategia metodológica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos. - Desarrollar una propuesta de transformación curricular basada en competencias, con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos. Objetivos Específicos: - Identificar los indicadores que inciden en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del inglés con fines específicos en función de la transformación curricular basada en competencias. - Analizar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la transformación curricular por competencias en la enseñanza y el aprendizaje del inglés con fines específicos. - Caracterizar proyectos de investigación y fortalecimiento de la enseñanza del inglés con fines específicos, con miras a mejorar el aprendizaje del idioma en los estudiantes universitarios.	Antecedentes: - Las <i>Jornadas de Capacitación: Transformación Curricular y Gestión de la Calidad en la Formación Universitaria basada en Competencias</i> con el fin de capacitar a los docentes de las 10 Facultades de la universidad incluyendo a los docentes de los Centros Regionales. Aspectos Generales: - El Modelo Educativo y el Proceso de Transformación Curricular de la Universidad Autónoma de Chiriquí (2010-2013). "Busca asumir la enseñanza y el aprendizaje con principios de calidad, pertinencia, equidad, interdisciplinariedad, internacionalización y continuidad, adoptar la nueva planificación analítica como muestra de la institucionalidad de la docencia. Siendo así, debemos adentrarnos en el proceso de transformación curricular y ser tenaces en consagrar el aprendizaje como la mística para el desarrollo humano de los estudiantes." Marco Teórico, Desarrollo y significado de la transformación curricular por competencias y la enseñanza del inglés con fines específicos A. Aspectos de la transformación curricular y la formación basada en competencias -El currículum y el proceso de enseñanza y aprendizaje -Generalidades de la transformación curricular y el mejoramiento de la calidad de la educación superior universitaria -La conceptualización de las competencias en el nivel superior B. Generalidades del inglés con fines específicos ESP (IFE) -Surgingimiento y conceptualización -Docentes de inglés con fines específicos IFE	Se puede mejorar el Aprendizaje del idioma en los estudiantes universitarios, mediante la investigación y la aplicación de un Programa de Desarrollo y Fortalecimiento de la Enseñanza Variables: Variable Independiente: - La Transformación Curricular por Competencias Variable Dependiente: - La Enseñanza y del Aprendizaje del Inglés con fines específicos	Tipo de Investigación: - Análisis descriptiva ya que miden las variables y reportan los resultados de manera individual, como estrategia del Enfoque Sistemático como Método de Investigación, que nos conduce a la formulación de un proyecto de mejora, ya que estudia la situación actual de un problema, se estudian las diferentes alternativas de solución a ese problema y, por último, se formula una propuesta de mejora. Diseño de la Investigación - No experimental adaptando el modelo transaccional descriptivo y de corte cualitativo, recurriendo principalmente a la investigación evaluativa de enfoque sistémico.

A quien corresponda

En mi calidad de correctora de estilo, informo que he revisado la tesis LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS, que para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación presenta Luisana Itzel Pittí Santiago (céd. 4-732-906).

Las correcciones se realizaron en lo concerniente a ortografía, sintaxis, semántica (tanto léxica como textual), así como en lo que respecta a la cohesión y coherencia del contenido y a la presentación (estructura) del trabajo.

Para los fines a que haya lugar, se extiende la presente certificación en la ciudad de David el 15 de marzo de 2016

Atentamente



Prof. Esperanza Martínez Palau

Céd. E-8-75277



Anexo No. 11

La Universidad Nacional Autónoma de México



otorga a la señorita
Esperanza Martínez Palau

el título de

Licenciado en Letras

(Lengua y Literatura Españolas)

en atención a que demostró tener hechos los estudios conforme a los planes autorizados por el Consejo Universitario y haber sido aprobada en el examen profesional que sustentó el día 18 de agosto de 1977, según constancias archivadas en la misma Universidad.

Por mi Raza hablará el Espíritu

*Dado en la ciudad de México, Distrito Federal,
el día 2 de febrero de 1978*

El Secretario General

Dr. Fernando Pérez Correa

El Rector

Julien

Dr. Guillermo Loberón



Anexo No. 12

La Universidad Nacional Autónoma de México



otorga a
Esperanza Martínez Palau

el grado de
Maestra en Letras
(Literatura Española)

en atención a que demostró tener hechos los estudios
conforme a los planes autorizados por el Consejo
Universitario y haber sido aprobada con

Mención Honorífica

en el examen de grado que sustentó el día 25 de
julio de 1989, según constancias archivadas en
la misma Universidad.

Por mi Raza hablará el Espíritu
Dado en la ciudad de México, Distrito Federal,
el día 31 de agosto de 1989

293-17

El Secretario General

M. C. José R. Navarro Robles
~ 290 ~

El Rector

Dr. José Sarukhán