

## ORIENTACIONES TEÓRICAS PARA UN DISEÑO CURRICULAR COMPLEJO Y POR COMPETENCIAS EN TURISMO

### THEORETICAL GUIDELINES FOR A COMPLEX CURRICULAR DESIGN AND FOR TOURISM COMPETENCES

<https://doi.org/10.5281/zenodo.3605178>

AUTORES: Javier Castillo Mendoza<sup>1</sup>

María Carrión Osuna<sup>2</sup>

Favio Murguey González<sup>3</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: [jjcastillo@usb.ve](mailto:jjcastillo@usb.ve)

Fecha de recepción: 24 / 08 / 2018

Fecha de aceptación: 30 / 09 / 2019

#### RESUMEN

El diseño curricular de una carrera universitaria implica la toma de decisiones sobre los modelos que se aplicaran tanto desde el punto de vista epistemológico como curricular. Es importante que el diseño propuesto sea coherente en esos dos ámbitos para que garantizar el éxito del proyecto educativo. En el presente documento los autores hacen una revisión de los conceptos que normalmente se usan en un diseño curricular dentro del paradigma de formación por competencias para verificar su coherencia con el paradigma de la complejidad, se incluyen conceptos como dominio, niveles, unidades, elementos, criterios y evidencias. El método empleado es el hermenéutico y se desarrolla hasta estructurar un Modelo de Diseño Curricular de Formación Por Competencias aplicable al desarrollo de una carrera universitaria en turismo. Al final se discute si el modelo generado, que puede tener aplicabilidad en cualquier área de conocimiento, desarrolla los principios dialógico, recursivo y hologramático de la complejidad.

PALABRAS CLAVE: competencias, turismo, complejidad, carrera universitaria.

#### ABSTRACT

The curriculum design of a university career implies making decisions about the models that are applied from the epistemological and curriculum point of view. It is important that the proposed design can be coherent in these two areas to ensure the success of the educational project. In this document, the authors make a documentary review of the concepts that are normally used in a curriculum design within the paradigm of competency formation to verify their coherence with the paradigm of complexity,

concepts as; domain, levels, units, elements, criteria and evidences are reviewed. The method used is the hermeneutic, allowing the authors to propound a Curriculum Design Model of Competencies for to the development of a university career in tourism. In the end of document is discussed whether the generated model, which may have applicability in any area of knowledge, develop the dialogical, recursive and hologrammatic principles of complexity.

**KEYWORDS:** Competencies, tourism, complexity, university career.

## INTRODUCCIÓN

La creación de una carrera universitaria, en cualquier área del conocimiento, requiere de la toma de decisiones estratégicas que preceden al proceso mismo de diseño. Antes de generar líneas de acción en el ámbito educativo es necesario saber cuál es el modelo teórico con el que se concibe el conocimiento y su aprendizaje, es decir, el cuerpo de conceptos que articulados explican y dan hilo a los procesos de enseñanza aprendizaje. Es preciso definir entonces dicho modelo.

No obstante, incluso cuando por lineamientos curriculares puede haber una orientación específica de las propias universidades, o de instancias superiores como ministerios o secretarías dependiendo de cada país, no quiere decir ello que no exista posibilidad conflictos de índole teórico con consecuencias prácticas. En otras palabras, dentro de cualquier modelo teórico que se seleccione para el diseño curricular de una carrera universitaria habrá concepciones y orientaciones de carácter teórico que respondan a diferentes autores y corrientes dentro del campo de las ciencias de la educación. Es imprescindible entonces que el equipo o comisión de trabajo establezca para sí mismo un diseño curricular, como guía general orientadora que garantice la coherencia, secuencia y resultados de los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de un enfoque. En este punto pudiera hacerse un símil, sólo con fines de ejemplificación, entre lo que es un diseño de investigación y un diseño curricular. Así como el diseño de investigación se establece para abordar una situación, fenómeno o problema específico según sea el enfoque, también un diseño curricular específico se debe establecer para abordar un área del conocimiento igual de específica como es, en éste caso, el turismo.

La orientación de donde parten los autores suscritos es la de la formación por competencias, la cual no escapa de las diatribas entre autores y corrientes. En ese sentido es necesario mencionar que para todos los efectos se ha asumido como referente epistemológico la complejidad o paradigma emergente. Por tanto se entiende que, el trabajo de diseño de un modelo curricular basado en la formación por competencias aplicable a una carrera en turismo buscará incorporar una visión sistémica de los elementos integrantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el turismo. Para Edgar Morín, el principal autor de la complejidad, ella se refiere a “[...] un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados; al mirar con atención, descubrimos interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (1990, pág. 33 Op. Cit. Luengo, 2014).

Esas interacciones, en el caso de la enseñanza-aprendizaje en turismo son objeto de estudio de la investigación que se pretende. Como base teórica la propuesta de investigación se asiste del enfoque socioformativo complejo del que se puede decir “es

un conjunto de lineamientos que pretenden generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de las competencias a partir de la articulación de la educación con los procesos [...] en los cuales viven las personas” (Tobón, 2005, pág. 6). Hay que entender que los hombres viven imbuidos en procesos de carácter social, cultural, político, institucional, económico, ambiental y religioso entre otros, que demandan respuestas, formas de actuar y resultados que sean positivamente valorados por la sociedad, independientemente de la incertidumbre. Se trata de una especie de inteligencia contextualizada que el currículo debe contribuir a desarrollar para que las personas se hagan competentes en sus entornos, sean ellos los que sean.

En este sentido puede entenderse el currículo como “una selección cultural que integra las capacidades y valores, los contenidos y métodos / procedimientos que [...] queremos que se aprendan” (Román & Díez, 2000, pág. 49). El anterior es un concepto absolutamente abarcador que aplica tanto para el currículo de educación primaria como para la universitaria, que es el caso que atañe a éste documento. Por tanto partiendo de la orientación de la formación por competencias, con base teórica en el enfoque socioformativo complejo, epistemológicamente hablando, y siendo el turismo un fenómeno social de múltiples elementos constituyentes que interactúan entre sí formando una amplia red de relaciones, interacciones y afectaciones (positivas y/o negativas), cabe preguntarse ¿Cuál son las orientaciones que permiten modelar y orientar el diseño curricular de una carrera universitaria en turismo? Al contestar esta pregunta se puede estructurar un modelo curricular de formación basada en competencias útil en el diseño de una carrera universitaria en turismo, a fin de que los egresados sean capaces de generar respuestas valoradas socialmente como positivas. El objetivo central de este trabajo es hacer una selección de conceptos construidos y estructurados como un sistema que permiten orientar y guiar a un equipo o comisión que trabaje en el diseño de una carrera universitaria en turismo.

## METODOLOGÍA

Ante el objetivo propuesto se planteó un diseño de investigación descriptivo, pues permite identificar las cualidades de aquellos conceptos comúnmente empleados dentro del enfoque de formación por competencias en un diseño curricular de referente epistemológico complejo. Para ello se requirió de una exhaustiva revisión documental de más de una docena de conceptos entre los que se incluyen; competencia, dominios de competencias, niveles de dominio en el desempeño, unidades de competencia, elementos de competencia, criterios de desempeño y evidencias. Todos desde la perspectiva de múltiples autores y experiencias desarrolladas en el campo de la educación y aplicables la formación en turismo.

Se desarrolló un trabajo absolutamente de corte cualitativo, empleando el método hermenéutico. Se emplearon fichas de documentación, con los datos básicos de la fuente; concepto, autor, nombre del libro, documento o página web y el año de publicación. Luego de ese registro se procedió a la construcción de matrices de análisis como instrumentos que “se basan en un criterio de análisis con el cual es posible interpretar o criticar el evento de estudio descrito en algún documento” (Hurtado, 2010, pág. 159). El uso de éstas matrices permitió identificar las cualidades o rasgos del

concepto (claridad y delimitación), su orientación epistemológica (coherencia epistémico-compleja) y su importancia (indispensabilidad para la coherencia e integración del modelo).

Con estos datos se pudo iniciar un proceso de categorización, “es decir, clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve que sean claros [...]” (Martínez, 2004, pág. 268), la utilidad de la categorización es que permitió identificar aquellos conceptos, que aparecen de manera reiterativa en diferentes fuentes. Posteriormente se procedió a la estructuración como una forma de dar orden y encontrar las relaciones entre categorías, es decir, los conceptos clasificados a partir del paso anterior. El resultado de tal proceso es la representación gráfica de un sistema de relaciones, que en si mismo se constituye en el modelo curricular propuesto. Metodológicamente hablando se puede decir que se trata de la estructura del modelo, este paso “podría considerarse como una “gran categoría”, más amplia, más detallada y más compleja, como el tronco del árbol que integra y une todas las ramas” (Martínez, 2004, pág. 276).

En general el diseño metodológico ha tenido como propósito asegurar la exhaustividad de la investigación y garantizar aportes que servirán de sustento en la profundización posible de nuevas etapas de la investigación que conduzcan a una teoría general de modelos curriculares para la formación en turismo.

## RESULTADOS

En este apartado se exponen única y exclusivamente los conceptos que de acuerdo a sus cualidades, orientación epistemológica e importancia se integran al modelo curricular de formación por competencias para una carrera universitaria en turismo. Cada concepto es acompañado, a modo de resumen de un extenso proceso de investigación, por uno o más ejemplos de aplicación en turismo. En este sentido es importante señalar que el empleo del método hermenéutico permitió determinar que el tronco del árbol que representa el modelo curricular es el concepto mismo de competencia.

De la categoría competencia, una vez consultadas más de seis fuentes, se seleccionaron dos autores, Tobón (2005) y Rodríguez (2007), en ellos se observan definiciones claras y bien delimitadas, que son coherentes con el paradigma de la complejidad y cuya presencia es imprescindible para dar sentido a cualquier propuesta de modelo curricular que pueda surgir. Para el primero de los autores una competencia se refiere a:

Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo

las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. (Tobón, 2005, pág. 49)

Mientras que el segundo, hace una construcción de la competencia a partir también de diferentes fuentes, e indica antes de dar una definición que las competencias, en general se refieren:

[...] al SABER, al SABER HACER, al SER, AL CONVIVIR, entre otras. Las competencias referidas al SABER representan capacidades en cuanto al dominio de unos conocimientos que desde el punto de vista científico, fundamentan el desempeño profesional. Las competencias referidas al SABER HACER aluden a las capacidades específicas que identifican al profesional propiamente dicho [...]. Las competencias referidas al SER tienen que ver con todas aquellas capacidades del profesional en el campo de su desarrollo como persona, como actor social, que implican una conciencia ética y una deontología particular; estas se constituyen en un horizonte para entender el sentido humano. Las competencias referidas al CONVIVIR tienen que ver con las capacidades para comunicarse con sensibilidad y respeto a las personas, trabajo en equipo, [...], entre otras. (Rodríguez, 2007, pág. 150)

Este mismo autor expresa para concretar una definición de competencia laboral: “[...] que las competencias comprenden la puesta en práctica de conocimientos adquiridos, aptitudes y rasgos de la personalidad para cumplir con una actividad laboral, implicando dominio y experiencia, y haciendo posible su medición mediante técnicas de registro de lo observado.” (Rodríguez, 2007, pág. 152)

Estos conceptos coinciden en la identificación de al menos tres tipos de conocimiento o saberes, que son referidos a lo que se aprende a través de teorías, modelos y paradigmas, lo que se aprende por medio por medio de la puesta en práctica de conocimientos técnicos y científicos, ejecutando actividades o procedimientos y lo que se aprende a través del desarrollo del individuo, por sus conductas, interacciones, la convivencia con el otro, sus principios y valores que interioriza. En ambos casos hay referencia a un contexto que puede ser laboral o no. En el caso de Rodríguez (2007) es de señalar que su estudio le lleva a entender que la palabra competencia, desde el punto de vista semántico, se ha desarrollado como muy rica, y aunque la cita hecha se refiere a competencia laboral, el autor no limita las posibilidades de otras conceptualizaciones con diferente acepción. De esto se desprende que existe una amplitud que puede incluir una categoría de competencias que vayan más allá de lo laboral, tal como lo hace Tobón para quien las competencias son inherentes al desarrollo humano (2005, pág. 51), donde se encuentra incluido lo laboral.

Ambas concepciones se pueden considerar complejas, las dos integran múltiples elementos constituyentes que no pueden darse de manera aislada sino que se desarrollan en un todo que contiene cada componente y en donde cada componente contiene al todo. Esto le da coherencia epistémica dentro del paradigma complejo, si se intentara extraer del concepto de competencia la relación que se da entre sus elementos constituyentes perdería coherencia. De modo que los saberes, comúnmente catalogados como: Conocer, Hacer y Ser, junto el contexto se encuentran relacionados.

Y puede decirse que una competencia es una sentencia o afirmación con sentido completo que integra al menos tres saberes y un contexto.

A modo de ejemplo y atendiendo a los resultados de ésta categoría se expresa una competencia del profesional del turismo: *Diseñar productos turísticos de acuerdo a criterios de sostenibilidad y parámetros normalizados de calidad de servicio que satisfacen las necesidades de los actores involucrados*. Entiéndase entonces, que el conocimiento inherente a esa competencia contempla aspectos de lo que Tobón (2005) llama saber conocer y Rodríguez (2007) simplemente saber, es decir, conocimientos teóricos que el profesional del turismo debe manejar, en el ejemplo se evidencian los siguientes constructos teóricos; producto turístico, desarrollo sostenible y calidad de servicio. Del mismo modo la categoría Competencias comprende un saber hacer, al que aluden ambos autores, que se manifiestan en los procesos de diseño de productos turísticos sostenibles con calidad de servicio. Mientras que el saber ser junto con el convivir, implican los criterios de sostenibilidad y los parámetros normalizados asumidos con conciencia del contexto donde se encuentra el otro y del que el yo es partícipe, a través de su acción y actitudes, es decir, todo lo que se ve reflejado en la satisfacción de las necesidades de los actores involucrados en el fenómeno turístico.

Una segunda categoría, o en otras palabras subcategoría, surgida es la de dominio de competencia, que se incorpora como parte de los resultados. Se trata de un concepto que aparece reiteradas veces en el proceso de revisión documental, pero cuya definición no siempre se encuentra claramente delimitada en las diferentes fuentes. Sin embargo, ateniéndose a la orientación epistemológica la investigación se analiza un concepto, producto de dos autores, que resultó importante en el proceso de estructuración del modelo curricular. Entonces según los investigadores Gustavo Hawes y Oscar Corvalán, se puede entender que:

Un dominio de competencias se describe como el conjunto de capacidades de diversa naturaleza que se conjuga en el profesional de tal manera que le habilitan para desempeñar un rol específico: el profesor, enseñar; el médico, diagnosticar; el ingeniero, diseñar; el administrador, gestionar. (2005, pág. 15)

Al categorizar, el dominio de competencia como concepto resulta convertirse en un constituyente útil al modelo curricular dentro del paradigma de la complejidad porque el egresado de cualquier carrera universitaria, en éste caso una en turismo, debe desarrollar un grupo de competencias propias de su acción profesional que le distinguen de otras profesiones. En términos muy simples un dominio de competencia es lo que domina (o es capaz de hacer) a través de su conocimiento la persona y le permite cumplir una función. En términos de diseño curricular, el dominio como denominador de un conjunto de roles o funciones profesionales, permite agrupar competencias que se le asocian o se relacionan con ese rol de manera sistémica. De este modo y siguiendo el ejemplo anterior un dominio de competencia para una carrera profesional en turismo puede ser: *Diseñar productos turísticos*. Obsérvese, que el anterior se presenta como un rol o función que es propia del profesional del turismo, no se espera ésta función de un abogado o de un maestro, por eso es un dominio, es decir, un hacer propio y exclusivo del profesional de turismo.

En asociación a la categoría anterior en la investigación se incorpora el concepto de nivel de dominio, en ocasiones llamado nivel de desempeño o incluso nivel de dominio en el desempeño. Es un concepto de muy frecuente aparición en las fuentes, en términos de claridad y delimitación se puede identificar entre los diferentes autores que “[...] algunos lo asocian con el nivel de desempeño o logro por parte del alumnado. En otras referencias el nivel de dominio se presenta de forma más abstracta proponiendo varios niveles de manera heurística” (Bermúdez, y otros, 2011, págs. 169-170). Por lo que la definición en si misma pudiera ser acusada de poco rigurosa. Sin embargo, dada la repetida presencia del concepto, a lo largo de diferentes bibliografías, se evidencia su importancia para la coherencia e integración de un modelo curricular de formación sustentado en competencias. En ese sentido la búsqueda logró incluir dos fuentes que permiten construir la categoría. Por un lado puede decirse que los niveles de dominio:

[...] van a permitir tener una visión de cómo el estudiante progresa [...], desde un nivel inicial hasta un nivel avanzado. Lógicamente, el nivel avanzado será desarrollable en los últimos años de la carrera de pregrado, y potenciado a niveles superiores con la experiencia profesional [...]. Cabe destacar que los niveles de dominio de una competencia no implican la desintegración de su esencia en saberes o componentes, sino que responden a un desarrollo progresivo integral estrictamente didáctico, cuyos aprendizajes se evidencian en desempeños integrados (vale decir, varias actividades curriculares). Cada nivel de dominio puede ser realizado en varios cursos y otras experiencias de aprendizaje [...] (Universidad Católica de Temuco, 2012, pág. 05)

A través de ésta cita se observa que la fuente desarrolla su concepción con una orientación compleja y es que al hablar de que los niveles no implican la desagregación del conocimiento, es decir, su fragmentación, se manifiesta una visión sistémica e integradora de los constituyentes de la experiencia de aprendizaje que representan los distintos saberes. Se trata pues de una visión sistémica y procesual del aprendizaje.

La otra fuente considerada, es la manifestada por la ruta formativa de Sergio Tobón, quien aunque no emplea directamente la expresión “nivel de dominio de competencia” se expresa de la siguiente manera

Una propuesta complementaria es entender la variación de las competencias no por su complejidad estructural (como hace Bogoya, 2000), sino por la progresiva amplificación, resignificación y rejerarquización de los contenidos representacionales (Gómez, 2001), lo cual sería llevado a cabo por acciones intencionales y significativas mediadas por herramientas. De esta forma, se proponen cuatro ámbitos para entender la complejidad en la formación de una determinada competencia: desempeño rutinario, desempeño autónomo, desempeño de transferencia y desempeño intuitivo. Tales niveles enfatizan en la progresiva implicación personal y en la automatización de estrategias. (Tobón, 2005, pág. 138)

En ésta cita se concreta un principio de la complejidad y es que el aprendizaje es un ciclo recursivo, como tal entonces se puede decir que es; “autoconstitutivo, autorganizador y autoprodutor” (Morín, 2001, pág. 122). En él los diferentes niveles de dominio de competencia se alcanzan a través de los procesos cognitivos y especialmente metacognitivos que el estudiante desarrolla progresivamente por medio

de acciones diseñadas para tal fin. Con los insumos dados por las concepciones integradas al análisis se puede afirmar que la categoría nivel de dominio en el desempeño se define de manera sencilla como la clasificación del estado de dominio, manejo o pericia de una competencia por parte de una persona. En turismo, así como en múltiples otras profesiones o instituciones el equipo que desarrolle el trabajo de diseño curricular puede definir esa clasificación ajustándose a parámetros y requerimientos institucionales o de cada proyecto.

Algunos niveles aplicables a la competencia; “*Diseñar productos turísticos de acuerdo a criterios de sostenibilidad y parámetros normalizados de calidad de servicio que satisfacen las necesidades de los actores involucrados,*” que hasta ahora han sido ejemplo en el texto son: *básico, intermedio y avanzado o aprendiz, especialista y maestro*. Existen múltiples posibilidades para clasificar el nivel de dominio de una competencia, como se ha dicho es algo que decide el grupo de trabajo.

La siguiente categoría en estudio es la de unidad de competencia, como concepto se encuentra considerablemente documentado en diferentes fuentes, en términos de claridad y delimitación del mismo no se identifican mayores problemas pues las fuentes coinciden en el señalamiento de que se trata de competencias que dependen de competencias mayores. Lo que ya de por sí establece una relación de estructura, y para algunos autores también jerarquía, entre los conceptos a los que se asocia un diseño curricular por competencias. Así pues que la coherencia epistémica en asociación al paradigma va a estar determinada por los propios principios de la complejidad, en ese sentido de las fuentes consultadas se incluyen dos que cumplen con el criterio. En lo que respecta a la importancia del concepto para la integración del modelo vale decir que funciona como un puente entre los dominios (roles o funciones generales) y los conocimientos o tareas inherentes a ese dominio, de modo tal que la presencia del concepto unidad de competencia termina siendo aglutinador para un modelo curricular de formación por competencias. Las unidades de competencia son definidas por Adriana Arranz:

[...] como agrupaciones de tareas productivas específicas que debe realizar el profesional. Las diferentes Unidades de Competencia de un certificado de profesionalidad conforman la Competencia general, definiendo el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de una actividad profesional determinada. (Arranz, 2013, pág. 12)

De lo anterior es evidente que para la autora citada la unidad de competencia depende de competencias mayores, como refleja la cita, ahora bien en algunos casos otras fuentes llaman a esas competencias que resultan más abarcadoras como: competencia general, competencia global, simplemente competencia o como hacen otros dominio de competencia. Este planteamiento se ve reafirmado al estudiar un criterio diferente, según el cual:

Las unidades de competencia se corresponden generalmente con las funciones ubicadas en el nivel tres. En este sentido, los elementos de competencia describen los resultados laborales que los trabajadores deben lograr en su desempeño a partir de contribuciones individuales, teniendo como base determinados componentes normativos. (Tobón, 2005, pág. 113)



Obsérvese entonces, que en éste segundo caso, también se habla de las unidades ubicándolas en un nivel de dominio específico, e indica incluso que de ellas se desprenden otros constituyentes del sistema llamados elementos de competencia. Dada la relación de la categoría unidad de competencia con la categoría elemento de competencia es conveniente señalar que al igual que la unidad aparece con frecuencia entre las fuentes consultadas.

El elemento de competencia generalmente se presenta de manera inseparable de la categoría unidad de competencia. En lo que respecta a la su claridad y delimitación, para la categoría elemento de competencia en las diferentes fuentes se puede observar mayor precisión y detalle en unos autores si y otros no, por lo cual puede considerarse que el concepto aún se encuentra en construcción por parte de la comunidad de especialistas. En general, se evidencia que es un concepto con un elevado nivel de coherencia epistémico compleja pues gran cantidad de autores hacen una reflexión de sus elementos componentes y las relaciones dentro de los principios de dialógico, recursivo y hologramático. Esta categoría fundamenta su importancia al ser una unidad descriptiva de la que se desprende la el desarrollo de los programas de estudio, por lo que resulta convertirse en una categoría de presencia fundamental en el modelo. Según Ramón, Huamán, & Spelucin “[...] las funciones realizables por una persona, son los elementos de competencia” (2009, pág. 11) y agregan más adelante:

Los elementos de competencia son descritos en términos de los resultados que debe lograr una persona en el desempeño de su función laboral profesional, los contextos en que ocurre ese desempeño, los conocimientos que debe aplicar y las evidencias que puede presentar para demostrar su competencia (2009, pág. 14)

Como puede observarse el elemento de competencia presenta una serie de componentes que le constituyen, algunos otros autores inclusive contemplan más los componentes, hecho que se evidencia al estudiar una conceptualización más de la misma categoría:

Es la parte constitutiva de la Unidad, expresa lo que una persona debe ser capaz de hacer en el trabajo, describe los aspectos críticos de una función productiva y está integrado por un código, un título, criterios de desempeño, los campos de aplicación, diferentes tipos de evidencia que se requiere y, en el caso, algunos lineamientos generales para la evaluación d la norma. (Chavez, 2002, pág. 151)

Estas definiciones, que pueden considerarse complejas en su concepción y aplicación, ayudan a entender los elementos de competencia como sentencias con cualidad de competencia que permiten describir los parámetros de operatividad de una tarea específica asociada a una unidad de competencia como función también específica que se debe cumplir. Destaca en el elemento de competencia la percepción de los autores de que a través de la descripción de ésta categoría se pueden definir los parámetros para evaluar el desempeño, es decir, que una visión sistémica, dialógica, hologramática y recursiva se vuelve a los niveles de desempeño, por lo cual éste concepto reafirma su presencia en el modelo desde el enfoque epistemológico propuesto como referente de la investigación.

Ahora bien para el buen entendimiento del texto presentado hasta el momento es importante señalar que el ejemplo de competencia dado al principio de los resultados refleja en sí mismo una unidad de competencia propia del profesional de turismo, a la que se asocian varios elementos de competencia. Es decir, que: *“Diseñar productos turísticos de acuerdo a criterios de sostenibilidad y parámetros normalizados de calidad de servicio que satisfacen las necesidades de los actores involucrados,”* es la unidad de competencia que implica una serie de tareas que le son inherentes, éstas tareas son los elementos de competencia. Pudiéndose ahora definir entre ellos por ejemplo, los siguientes elementos:

- *Emplea herramientas de investigación de mercados para conocer el comportamiento del viajero según la modalidad turística (ecoturismo, agroturismo, turismo de aventura, turismo cultural u otros) y el tipo de flujo de visitantes (excursionistas, turismo domestico o receptivo).*
- *Crea viajes combinados (paquetes turísticos) seleccionando como proveedores a prestadores de servicios que operan; ajustados a criterios de calidad ambiental, con programas de responsabilidad social y con atención a las normas ISO 13810, ISO 13009, ISO 18065, ISO 14785, ISO 13687, ISO 17680 o ISO 18513 según apliquen.*
- *Determina el precio de viajes combinados sobre la base de; la estructura de costos y el margen de utilidad, los compromisos fiscales de la empresa, el perfil del viajero y los precios en el mercado.*

Los elementos de competencia, entonces sustentan el diseño de los programas de aprendizaje, como se ha advertido antes, dan operatividad a la acción educativa. A partir de ellas se puede definir entonces, como se debe proceder ante la evaluación del estudiante. Lo que lleva el análisis a la incorporación de dos categorías más como son; los criterios de desempeño y las evidencias. Se trata de dos conceptos que aparecen, como en el caso de los dos anteriores, con evidente frecuencia.

En el caso de los criterios de desempeño, el concepto se desarrolla más o menos según la fuente que sea consultada, algunos autores ofrecen construcciones teóricas muy simples y otro las hacen más elaboradas. Ello tiene un impacto en el análisis cuando se busca estudiar su claridad y delimitación, en ésta última característica se encuentra una amplitud conceptual variable. En lo que respecta a la coherencia epistemológica compleja, los criterios se articulan con el elemento correspondiente en una relación hologramática en la cual el criterio es parte de la competencia, pero al mismo tiempo contiene en sí mismo la totalidad de la competencia. Hay una relación dialógica con los otros elementos constituyentes del enfoque, y los criterios de desempeño forman parte de esa relación, en este mismo punto se evidencia la importancia del concepto para la coherencia del modelo. Si se extrajera el mismo, en la aplicación del enfoque por competencias, la evaluación del estudiante sería carente de imparcialidad, de allí importancia de la categoría criterios de desempeño. Al trabajo se incorporaron dos fuentes, la primera señala que los criterios:

Son los resultados que una persona debe demostrar en el manejo de un elemento de competencia, teniendo como base unos determinados requisitos de calidad. Ellos

posibilitan determinar si una persona es competente en el manejo de un determinado elemento de competencia. (Tobón, 2005, pág. 117)

La anterior resulta ser una definición sencilla en su concepción pero compleja en su aplicación, pues al tener en cuenta la forma como unos requisitos de desempeño se relacionan con una serie de tareas que son inherentes a un elemento de competencia se desarrolla una relación que es cuando mínimo dialógica. Desde una fuente diferente se puede observar que a veces, la construcción conceptual de la categoría criterios de desempeño tiene una orientación más desde lo laboral, si bien la anterior es amplia y aplicable al contexto de una situación de aprendizaje, la que se cita a continuación hace un abordaje mucho más comprometido con la evaluación del desempeño en el campo laboral. Según ésta fuente los criterios:

Son juicios de valor (relativos a la seguridad en el trabajo, al cuidado del medio ambiente, a la calidad y a la productividad) que orientan el accionar de el/la trabajador/a en su situación concreta de trabajo. El juicio de valor o criterio de actuación resulta central en el momento de evaluar la acción reflexiva realizada por un/a trabajador/a y reviste gran significación respecto de su desempeño competente. Se puede afirmar que los criterios de desempeño son una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño laboral; permiten establecer si el trabajador alcanza o no el resultado descrito en el elemento de competencia. (González & Larraín, 2006, pág. 54)

Es de observar que los juicios de valor de la segunda fuente hacen referencia los requisitos que se mencionan en la primera fuente. Entonces asumiendo los aportes de cada fuente se puede entender que desde un enfoque complejo los criterios de desempeño son parámetros o estándares establecidos para evaluar con imparcialidad la pericia o el manejo de un elemento de competencia, dentro de un nivel deseado. La categoría criterios de desempeño aplica tanto para la evaluación de procesos de aprendizaje como de desempeño laboral, es decir puede diseñarse desde el currículo como es el caso que interesa a éste documento o puede hacerse desde la evaluación que desarrollan los supervisores en un puesto de trabajo.

Ahora bien, si la categoría criterios de desempeño se establece como fundamental para el modelo de diseño curricular de formación por competencias, en éste caso aplicado a una carrera universitaria en turismo, es importante señalar que el criterio según indica la revisión bibliográfica hecha, al ser un juicio de valor requiere de una forma de volverse operativo, y esa forma se encuentra en la categoría evidencias.

Sobre la categoría evidencias se he encontrado una importante variedad de fuentes, en general coincidentes, por lo cual de sus características de claridad y delimitación se puede decir que permiten conocer el alcance de la categoría o concepto. En lo que refiere al principio dialógico se puede decir que establece una interconexión de relaciones entre evidencias en el marco del proceso de aprendizaje. Finalmente en lo que se refiere a su importancia para la coherencia del modelo se ha encontrado que, al ser un modelo curricular es requerida la evaluación, por lo que la categoría evidencias se constituye en una fuente de insumos para la evaluación del aprendizaje. Así que, es importante mantener esta categoría como parte integral. Sobre su conceptualización se

incorpora al análisis la concepción de Tobón quien señala que; “las evidencias describen para cada elemento de competencia los productos y demostraciones que se requieren para poder determinar la idoneidad con la cual se lleva a cabo el desempeño” (2005, pág. 120) y más adelante añade:

Las evidencias son de tres tipos:

(1) De producto: la persona debe estar en capacidad de entregar determinados productos de acuerdo con una serie de especificaciones técnicas. (2) De desempeño: situaciones (y cantidad de éstas) donde es necesario verificar el desempeño de la persona. (3) De conocimiento: pruebas de manejo de los saberes a través de cuestionarios, escalas de actitud y pruebas de ejecución. (Zuñiga, 2003 Op. Cit. Tobón, 2005, pág. 120)

Sin embargo, para ser más específicos en el ámbito de la acción educativa, es conveniente complementar con una cita, encontrada coherente con la anterior, pues reafirma la importancia de la categoría evidencias en el modelo al considerar que:

En el entendido de que las competencias son invisibles, se infieren dado su carácter subyacente: la evaluación se basará en lo que se conoce como evidencias, es decir, actuaciones o construcciones de los alumnos relacionadas con la(s) competencia(s) prevista(s) en la planeación, que permiten discurrir sobre el alcance de tal o cual competencia o, en su caso, de su nivel de desarrollo y de los caminos para su mejora. (Cázares & Cuevas, 2007, pág. 104)

Para observar la interrelación entre las categorías criterios de desempeño y evidencias se puede emplear como ejemplo el siguiente elemento de competencia asociado: *“Determina el precio de viajes combinados sobre la base de; la estructura de costos y el margen de utilidad, los compromisos fiscales de la empresa, el perfil del viajero y los precios en el mercado.”* Como criterio de desempeño: *Los impuestos aplicados al viaje combinado son calculados sobre la base impositiva prevista en el marco legal vigente.* Mientras que las evidencias son, de producto: *formato de cotización de viajes combinados con tres impuestos aplicables de acuerdo a la jurisdicción territorial del operador,* de desempeño: *observancia de los procedimientos propios de la norma técnica para el cálculo de impuestos,* y de conocimiento: *aplicación consciente del concepto de cada gravamen establecido.*

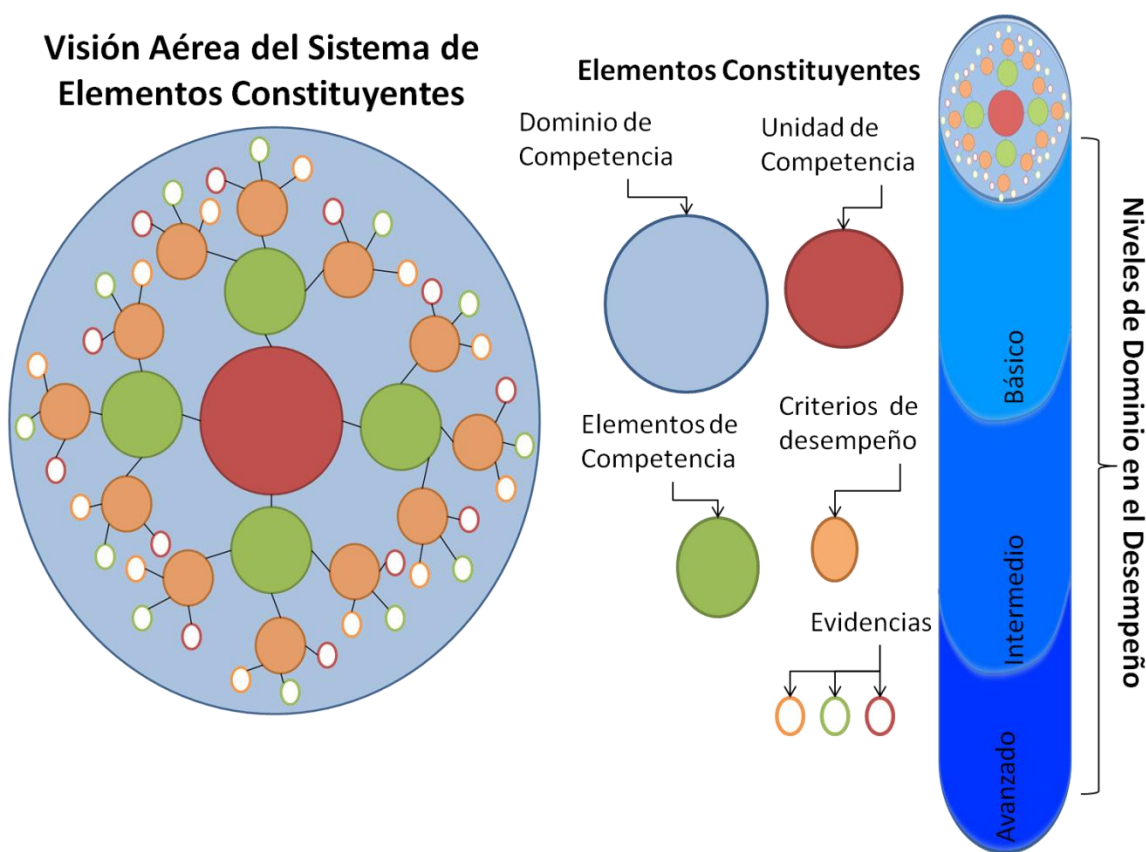
A través de las evidencias, interrelacionadas; de producto, desempeño o conocimiento ocurre la verificación de los saberes, ésta acción conlleva en sí misma el principio de la recursividad, las evidencias en el hecho educativo se convierten en producto del conocimiento y al mismo tiempo en conocimiento nuevo que es desarrollado por la persona que aprende, y que ahora termina siendo competente dentro de un Dominio específico, con sus unidades de competencia, elementos, niveles y criterios, es decir, las categorías que en su conjunto permiten la estructuración de un modelo curricular de formación por competencias, como se ha dicho con anterioridad, en este caso aplicable a una carrera universitaria en turismo.

## DISCUSIÓN

El modelo de formación por competencias para una carrera universitaria en turismo entiende como elementos constituyentes; el Dominio, la Unidad, el Elemento, el Criterio

y las Evidencias, mientras que el concepto de niveles siendo un constituyente de la teoría se refiere a estados o estadios de desarrollo de las competencias. Estos elementos constituyentes aplicados al diseño de una carrera se representan como un modelo de diseño curricular de formación por competencias para una carrera universitaria en turismo, aunque en la práctica el modelo pueda aplicarse a cualquier otro contexto. Este modelo ha sido estructurado teniendo como referente el paradigma de la complejidad. En él puede observarse en principio una visión aérea del sistema de relaciones entre los elementos constituyentes, así se identifican las formas de interrelaciones, que son; dialógicas, recursivas y hologramáticas. El referido modelo se presenta a continuación:

**Ilustración 01: Modelo de Diseño Curricular de Formación Por Competencias**



**Fuente:** Castillo, Carrión y Murguey 2018

Las relaciones son dialógicas porque a partir de la interacción entre los elementos constituyentes se genera un intercambio entre los mismos, en los que se pueden reconocer roles y tareas complementarias o de diferente naturaleza, a veces opuestas y otras no. Lo anterior se puede ver por ejemplo en el caso de la incorporación de técnicas y procedimientos cualitativos para describir el destino y los atractivos, junto con técnicas y procedimientos de naturaleza cuantitativa para determinar estructuras de costos, margen de utilidad y compromisos fiscales en el diseño de productos turísticos.

Todo ello representa un diálogo de conocimientos que funcionan en pos del sistema de aprendizaje.

Se puede decir también que las relaciones son recursivas porque ellas existen entre los diferentes elementos constituyentes del modelo son productoras y reproductoras de saberes, que pasan de un nivel de dominio de competencia a otro, de esta forma desarrollar un nivel de dominio básico por ejemplo va a generar el conocimiento suficiente para desarrollar a un nivel de dominio intermedio, así hasta el avanzado, y de éste a otro elemento de competencia y así permanece un ciclo de desarrollo continuo.

Según el ejemplo que ha hilado el texto se puede decir que para tener un nivel de dominio en el desempeño básico en el dominio *Diseño de productos turísticos* y su unidad de competencia respectiva el estudiante puede generar diseños siguiendo rigurosamente instrucciones y secuencias de pasos sin un desenvolvimiento autónomo en la toma de decisiones técnicas sino que, esa toma de decisiones se hace según criterios de terceros (profesores y libros por ejemplo) a quien se les concede en el parecer del estudiante el carácter técnico porque su experiencia (dominio de la competencia en ellos) lo valida. Solo la interiorización de esos pasos conducirá a un nivel intermedio donde se es capaz de tomar decisiones sobre el diseño a partir del contexto, situaciones que no están previstas en los criterios técnicos elaborados por terceros y que por tanto deben ser racionalizadas por el estudiante para generar una solución. Es una situación palpable en el diseño de productos turísticos, existe mucha bibliografía sobre productos de sol y playa (convencionales), y no tanto así para algunas modalidades de turismo alternativo, el estímulo para el desarrollo del dominio puede empezar por la práctica con productos de sol y playa mientras que la mediación educativa (estrategias diseñadas por el profesor) para el desarrollo del nivel intermedio puede orientarse prácticas de diseño de productos de ecoturismo en bosques tropicales o selvas nubladas.

Finalmente es hologramático, obsérvese en la ilustración 01 que el dominio de competencia contiene todos los demás elementos constituyentes, pero es que en la práctica del diseño curricular las evidencias, los criterios, los elementos, las unidades y los niveles también contienen y reflejan el todo del dominio. Visto de otro modo, la selección de proveedores para el producto turístico denominado paquete o viaje combinado, la determinación de precios o las herramientas de investigación de mercados contienen en su esencia el dominio de competencia *diseñar productos turísticos*. De ese mismo modo la vigencia del marco legal impositivo como criterio de desempeño, o el uso de correcto de los conceptos de gravamen aplicable como evidencia contienen y reflejan el dominio de competencia, los elementos constitutivos del modelo se contienen y reflejan de forma interrelacionada.

A modo de cierre se puede decir que la competencia es un concepto articulador en el modelo propuesto el concepto de competencia no aparece solo sino que siempre es referido a: dominios, niveles de desempeño, unidades y elementos por ejemplo, de allí su importancia. Decir que cuatro o cinco son las competencias de un profesional del turismo que deben incorporarse a un diseño curricular es contradictorio con una visión epistémica compleja porque cada elemento constituyente del sistema en este tema curricular refleja el todo, en donde la concepción de competencias acompaña a cada

elemento articulando todo el sistema, puede en todo caso hablarse de una cantidad específica de dominios, unidades y elementos por ejemplo. Esto se traduce en una forma diferente de pensar respecto del enfoque curricular tradicional por objetivos o incluso del propio enfoque de formación por competencias desde una postura positivista epistemológicamente hablando.

La definición de los conceptos aplicables en turismo arroja que desde una visión compleja deben considerarse aquellos que: incorporación de tres tipos de saberes o conocimientos, un contexto particular de actuación de acuerdo a un rol determinado y a unas condiciones de calidad verificables en la respuesta o resultado. Agregar más conceptos al modelo, que de hecho fueron estudiados, representa una distorsión del mismo. La practicidad de las orientaciones teóricas que derivan en la estructuración propuesta se la da la comisión o equipo de trabajo en cuestión, si se identifican los dominios y se construye la propuesta de diseño curricular desde allí, con atención a los elementos constituyentes como fueron definidos anteriormente el proyecto será coherente tanto epistemológicamente y ajustado al enfoque de formación por competencias.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Arranz, A. (2013). *Procesos de gestión de unidades de información y distribución turística*. Ediciones Paraninfo.
- Bermúdez, A., García, I., López, M., Montero, F., De La Ossa, L., Puerta, J., y otros. (2011). Una Definición precisa del concepto nivel de dominio de una competencia en el marco del aprendizaje basado en competencias. *JENUI 2011: XVIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática* (págs. 169-176). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Cázares, L., & Cuevas, J. (2007). *Planeación y evaluación basada en competencias: fundamentos y prácticas para el desarrollo competencias docentes desde preescolar hasta el posgrado*. México: Trillas.
- Chavez, G. (2002). *Manual para el diseño de normas de competencia laboral*. Panorama.
- González, L., & Larraín, A. (2006). Formación universitaria basada en competencias: Aspectos referenciales. En K. K. Cabrera, & L. González, *Currículo universitario basado en competencias* (págs. 24-57). Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Hawes, G., & Corvalán, O. (2005). *Construcción de Perfil Profesional*. Recuperado el 20 de marzo de 2016, de Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca : [http://www.iide.cl/medios/iide/publicaciones/revistas/Construccion\\_de\\_un\\_Perfil\\_Profesional.pdf](http://www.iide.cl/medios/iide/publicaciones/revistas/Construccion_de_un_Perfil_Profesional.pdf)
- Hurtado, J. (2010). *El proyecto de investigación: Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Caracas: Quirón-Sypal.

- Luengo, E. (2014). *El conocimiento de lo social: I. Principios para pensar su complejidad* (Primera ed.). Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Morín, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ramón, E., Huamán, B., & Spelucin, J. (2009). *Guía para la elaboración de sílabo por competencias*. Lima: USAID| Perú.
- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar de Nueva Granada*, 145-165.
- Román, M., & Díez, E. (2000). El currículum como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos. *Enfoques Educativos*, 48-67.
- Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (Segunda ed.). Ecoe Ediciones.
- Universidad Católica de Temuco. (2012). *Orientaciones para la renovación curricular*. Temuco: Dirección General de Docencia. Etapa 2. Niveles de dominio de las competencias (Un camino para definir resultados de aprendizajes).