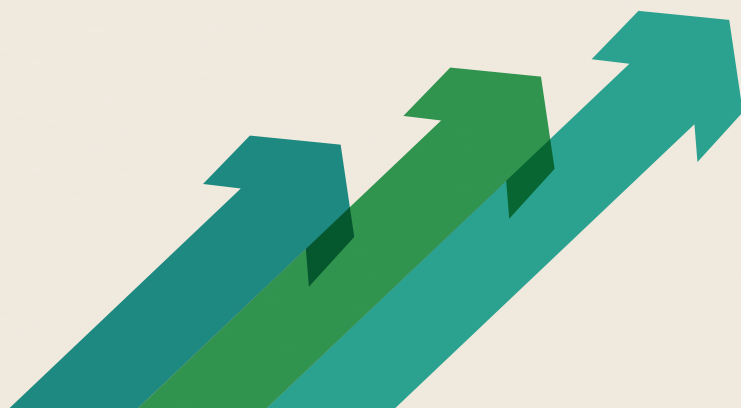


Gabriela Carrillo Mendoza, editora



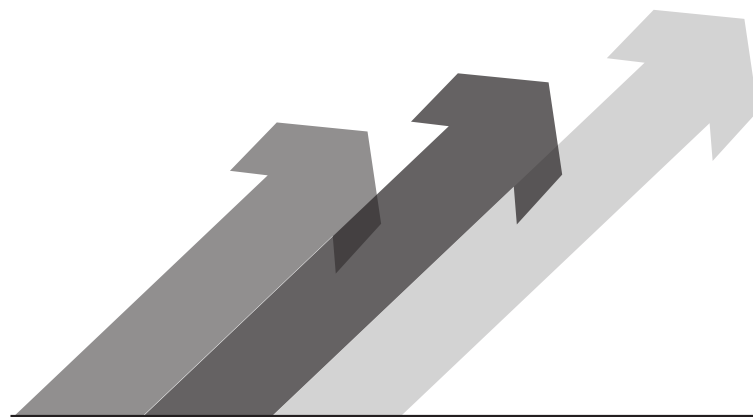
**EL CURRÍCULO
POR COMPETENCIAS EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

Ponencias y debate

I Encuentro Internacional Universitario EL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ponencias y debate

Gabriela Carrillo Mendoza, editora



El currículo por competencias en la educación superior

Editora: Gabriela Carrillo Mendoza

Revisión general: María Teresa Moreno Alcázar

© Pontificia Universidad Católica del Perú
Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú
Teléfono: (51 1) 626-2000
www.pucp.edu.pe

Diseño y diagramación:

Carmen Inga Colonia

Corrección de estilo y cuidado de la edición:

José Luis Carrillo Mendoza

Primera edición: febrero del 2015

Tiraje: 1000 ejemplares

ISBN: 978-612-4206-58-0

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2015-02288

Impreso en Ediciones Nova Print S.A.C.

Av. Ignacio Merino 1546, Lince

Teléfono: 471-5366

Índice

Presentación	9
Introducción	11
CONFERENCIAS MAGISTRALES	13
Diseño curricular basado en competencias: El caso del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena / DIANA LAGO, RODRIGO OSPINA	15
Competencias generales de la formación universitaria: Aportes a la calidad con equidad / MARÍA TERESA JULIÁ	39
Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior / FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO	63
Evaluación por competencias en la formación universitaria: Alcances y desafíos / RICARDO GARCÍA	87
MESAS DE TRABAJO	119
Mesa 1: Diseño curricular por competencias / Expertos a cargo: DIANA LAGO, RODRIGO OSPINA. Participantes: CECILIA GAITA, SUSANA DÍAZ, LAURA DELGADO, LYSCENIA DURAZO, CECILIA FERREYRA, CORRADO DALY, MÓNICA ARAKAKI, FLOR MIKKELSEN	121

Mesa 2: Competencias generales / Experta a cargo: MARÍA TERESA JULIÁ. Participantes: GIMENA BURGA, ANA MARÍA TALAVERA, AUGUSTA VALLE, GUILLERMO ZAVALA, JUAN CARLOS TORREBLANCA, PABLO GUTIÉRREZ, CARLOS DÍAZ VILLAVICENCIO	126
Mesa 3: Estrategias para el aprendizaje por competencias / Experta a cargo: FRIDA DÍAZ BARRIGA. Participantes: LORENA BARBOSA, ÁUREA BOLAÑOS, KATIA CASTELLARES, CARMEN COLOMA, JUANA GARCÍA, ISAAC GREGORY, PATRICIA MARTÍNEZ, IVÁN MEINI, YURI OLIVERA, ÓSCAR PERALTA, DIANA REVILLA, LEANDRO GARCÍA-CALDERÓN	131
Mesa 4: La evaluación por competencias / Experto a cargo: RICARDO GARCÍA. Participantes: EDILBERTO CASADO, ANGELO VELARDE, ABRAHAM DÁVILA, MARY CLAUX, CARLOS IBERICO, SANDRA SEVILLANO, SANDRA SANTA CRUZ, ÚRSULA CHIRINOS, EDUARDO SOTELO, PAMELA KOBYLINSKI, CLAUDIA SOLÍS, GABRIELA CARRILLO	140
Notas sobre los ponentes	149

Presentación

Desde hace ya un buen tiempo, nuestra Universidad ha asumido el reto de orientar la formación de sus estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Así, nuestro *Modelo educativo PUCP*, de septiembre del 2011, presenta las que queremos que ellos tengan al culminar sus estudios.

El 23 y el 24 de octubre del 2014, la PUCP fue sede del *I Encuentro Internacional Universitario: El currículo por competencias en la educación superior*, organizado por el Vicerrectorado Académico a través de la Dirección de Asuntos Académicos, y que tuvo como objetivo difundir y sistematizar experiencias exitosas, provenientes de universidades latinoamericanas, en la gestión del currículo por competencias en la Educación Superior.

Durante su desarrollo se trabajó en dos modalidades. El primer día se presentaron cuatro conferencias magistrales a cargo de sendos expertos en currículo; el segundo, se instalaron cuatro Mesas de Trabajo, integradas por profesores de la Universidad involucrados en cambios curriculares hacia un enfoque de competencias. Estas Mesas abordaron un tema específico de la gestión pedagógica; estuvieron conducidas por los expertos y moderadas por los miembros del Equipo de Diseño Curricular de la Dirección de Asuntos Académicos de la PUCP.

La presente publicación reúne los textos de las cuatro conferencias magistrales, así como las actas de las mesas de trabajo, en las que se reflexionó con mayor profundidad acerca de los temas de interés de los treinta y un profesores, de trece especialidades de la PUCP, de acuerdo con el momento en que se encuentran en el proceso de gestión curricular: iniciando la migración hacia un modelo por competencias; incorporando las competencias generales en sus

planes de estudio; reflexionando en torno de las estrategias de aprendizaje que este modelo plantea y de las formas de evaluación inherentes al currículo por competencias.

Agradecemos a nuestros colegas de Chile, Colombia y México por compartir tan generosa y apasionadamente su experiencia. De modo muy especial, a los profesores de las trece carreras de nuestra Universidad que participaron en las Mesas de Trabajo: ellos mostraron una gran disposición para aportar a la discusión, al diálogo entre pares, a la reflexión concienzuda y exigente.

Hay, todavía, mucho camino por recorrer. Nos anima el deseo de brindar a los jóvenes del Perú la formación integral y la excelencia académica que nuestra casa de estudios, la Pontificia Universidad Católica del Perú, adopta como los principios que sustentan su acción educativa.

JORGE ZEGARRA PELLANNE
Director de Asuntos Académicos PUCP

Introducción

Actualmente, la educación superior universitaria enfrenta retos importantes para brindar una formación que contribuya a la construcción de ciudadanía, genere conocimientos y responda a las necesidades de los mundos académico y laboral. En el centro de la discusión acerca de los modelos formativos adecuados para afrontar estos desafíos, destaca la presencia de la *formación basada en competencias*, que cobra cada vez mayor relevancia. Hoy en día casi no se discute acerca de su pertinencia, sino sobre los factores que permiten su aplicación efectiva en las distintas fases del proceso de gestión curricular: el diseño, la ejecución y la evaluación del currículo.

En Latinoamérica existe un importante esfuerzo por adaptar el citado modelo a la realidad única y variada de cada uno de nuestros países. En este camino, que podríamos considerar incipiente aún, se han consolidado propuestas que es necesario difundir y valorar. De esta manera podremos contar con herramientas para aplicar, en el sistema universitario, propuestas curriculares enfocadas en el desarrollo de competencias.

En su *Modelo educativo PUCP* (publicado en septiembre del 2011), nuestra Universidad ha estipulado un conjunto de competencias que deberán ser aprendidas por todos los estudiantes, independientemente de la especialidad en que se formen. Desde ese momento, son cada vez más los profesores involucrados en procesos de cambio curricular hacia este modelo de competencias, tendencia que los procesos de acreditación han contribuido a profundizar y extender. El *Encuentro Universitario* que este libro reseña fue planeado con el deseo de contribuir a este cambio de paradigma: por un lado, a partir de la difusión de las buenas prácticas

de colegas latinoamericanos de diversas universidades de la región, lo que se expresa en las cuatro conferencias magistrales; y, por otro, de la puesta en común de los avances, dudas e inquietudes de quienes en esta casa de estudios se han embarcado en esta nueva manera de concebir la formación universitaria, durante la discusión en las Mesas de Trabajo.

El libro consta de dos secciones. La primera reúne las ponencias de los doctores Diana Lago de Vergara y Rodrigo Ospina, de las universidades de Cartagena y El Bosque, respectivamente; de la doctora María Teresa Juliá Jorquera, de la Universidad de La Serena, Chile; de la doctora Frida Díaz Barriga Arceo, de la Universidad Nacional Autónoma de México; y, finalmente, del doctor Ricardo García Hormazábal, de la Universidad Católica de Temuco, Chile; todas ellas referidas a diversos aspectos del enfoque curricular por competencias. La segunda parte se encarga de presentar las reflexiones de los profesores de la Pontificia Universidad Católica del Perú acerca de las características que el proceso de migración curricular ha adquirido en sus respectivas especialidades.

Esperamos que esta publicación contribuya a la reflexión y al diálogo enriquecedor entre los miembros de la comunidad educativa.

GABRIELA CARRILLO MENDOZA
Equipo de Diseño Curricular
Dirección de Asuntos Académicos
PUCP

Conferencias magistrales

Diseño curricular basado en competencias: El caso del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena

Diana Lago

Universidad de Cartagena, Colombia

Rodrigo Ospina

Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia

Los procesos de globalización generan hoy un gran impacto en la educación superior, pues cambian la manera de producir conocimiento, su aplicación y difusión. Las universidades, en tanto instituciones líderes en la promoción de la investigación y de la educación superior, cumplen un papel crucial en la gestión del servicio educativo y el conocimiento para afrontar los grandes desafíos que conlleva la globalidad. De ahí la necesidad de adaptar sus roles y desarrollar en sus estudiantes competencias que les permitan anticiparse y responder a los citados cambios en los ámbitos local, regional e internacional. Los estudiantes aspiran hoy a carreras o titulaciones que les permitan emplearse rápidamente.

La globalización de la educación superior, según Deepak Nayyar (2012), conlleva efectos significativos para las comunidades locales y los países: ha tomado las universidades, ha incrementado sustancialmente la movilidad académica, ha expandido las corporaciones transnacionales y se ha convertido en un fenómeno de alcance mundial.

De acuerdo con Campero (2008), hoy se exige a las instituciones educativas del nivel superior formar personas competentes, lo que hace que la formación deba apuntar al vínculo con el campo del desempeño profesional y la participación social, pues la sola actividad académica y la acumulación de conocimientos o de información no garantizan el dominio y la experticia en competencias profesionales, menos aún si esa formación continúa siendo de carácter asignaturista o disciplinar, aislada, sin un eje integrador que permita comprender la complejidad de interrelaciones y sistemas propios del ejercicio en la vida del profesional en su contexto.

Se trata de centrar los objetivos de las carreras o titulaciones de las distintas asignaturas que las conforman no solo en la simple acumulación de conocimientos, sino también en las habilidades profesionales y actitudes personales que permitan a los estudiantes, posteriormente, ubicarse en el mundo laboral y, en general, en la sociedad. Se trata de pasar de la simple asimilación de determinados conocimientos al dominio de saberes, de modo que demuestren, mediante evidencias, que acreditan potencialmente las competencias para la práctica profesional o la investigación, asociadas a la titulación, en entornos cambiantes.

La sociedad actual, marcada por la continua transformación y la creciente complejidad de fenómenos y problemas por resolver, demanda de la universidad la recreación de su misión y de sus propósitos institucionales, de tal manera que haya coherencia interna (*of porpouse*) ajustada a los propósitos de la demanda externa (*for porpouse*) (Castejón, Cantero y Pérez 2008).

Este nuevo sistema universitario pretende que la enseñanza tenga una orientación profesional en el diseño curricular, proceso en el cual, según Rychen y Salganik (2006), resulta indispensable definir los perfiles de los profesionales que demanda la sociedad, analizar cuáles son las competencias que debe poseer y, en función de ello, diseñar el plan de estudios con las asignaturas y el sistema de gestión del currículo por créditos académicos. Así, cuando el estudiante culmine su formación habrá desarrollado las competencias requeridas para un desempeño eficiente.

Según Lucas (2007), una de las vías para dar respuesta a la amplia gama de exigencias que han de afrontar los graduados universitarios en la sociedad del conocimiento —una sociedad en construcción— en el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), consiste en el estudio y desarrollo de las competencias genéricas y específicas de los estudiantes, tanto en su preparación de base en niveles educativos previos como durante la realización de la formación universitaria.

El enfoque de competencias en la Educación Superior pos-Bolonia (1999-2010), junto al Sistema de Transferencia Europeo de Créditos (*European Credit Transfer System* – ECTS), se constituyeron en los dos criterios básicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje que incorporó el EEES; a partir de él, las universidades de Deusto (España) y Gröningen (Holanda), como experiencia piloto en la Comunidad Europea, emprendieron la tarea pedagógica y didáctica del diseño curricular bajo este enfoque y la evaluación de competencias en el aprendizaje en educación superior.

En este escenario de concepciones, normativas y prácticas, esta intervención genera una exigencia de compartir el diseño e implementación de un currículo integral de acuerdo con el enfoque de competencias.

EL CONCEPTO DE COMPETENCIA

Por tratarse de un término polisémico, las competencias han sido definidas y descritas por diferentes autores; de ellos, y a manera de ejemplo, se cita a Campos y Chinchilla (2009: 12), para quienes “[l]as competencias son un complejo de capacidades integradas en diversos grados, que la educación debe promover en las personas para que puedan desempeñarse como sujetos autónomos, conscientes, y responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social, personal y profesional”.

La Universidad de Deusto (Villa y Poblete 2007) entiende por competencia el buen desempeño en contextos diversos y auténticos, basado en la interacción y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores.

Según Perrenoud (2006), la competencia se entiende como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar con eficacia ante las demandas solicitadas en un determinado contexto. Le Boterf (2001: 52) plantea el concepto de competencia como construcción: es el resultado de la combinación pertinente de varios recursos. Así, una persona competente es la que sabe actuar de manera apropiada en un contexto particular, eligiendo y movilizand o un equipamiento doble de recursos: personales (conocimientos, saberes, haceres, cualidades, cultura, emociones...) y de redes (bancos de datos, documentos, experiencias y otros).

Ronald Barnett (2001) entiende las competencias como una categoría emergente en un nuevo paradigma curricular de la universidad amenazada por las leyes del mercado y por una concepción unidimensional y operacional del conocimiento. En ese sentido, contrapone el concepto de competencia a los de comprensión o sabiduría. Manifiesta que ha habido una transición —de la llamada *competencia académica* a lo que ve como una *competencia puramente operativa*—, y sugiere que por ser el currículo un proyecto epistemológico, lo que está sucediendo es un cambio de paradigma: “[...] la pregunta clave que se le plantea al egresado antes de entrar en el mercado de trabajo ya no es ¿qué es lo que sabe? Ni menos aún ¿qué es lo que comprende?, sino más bien ¿qué puede hacer?” (Barnett 2001: 76).

El mismo autor enfatiza que “[...] las capacidades operacionales que la sociedad persigue anuncian un intento de reconstruir a los seres humanos y gestar formas de conocimiento de manera demasiado limitada [...] términos como intuición, comprensión, reflexión o sabiduría son dejados de lado y se prefiere en cambio otros como habilidad, competencia, resultado, información, técnica y flexibilidad” (Barnett 2001: 32). Además, afirma que la universidad, hoy,

no asume los problemas generales de la sociedad, sino que está enfocada en impartir “habilidades transferibles” a los estudiantes, con el fin de que puedan buscar un lugar en el mercado de trabajo. Finalmente, plantea que la relación entre sociedad y conocimiento puede verse desde cuatro aspectos: la universidad se está convirtiendo en una institución de la sociedad; el conocimiento se está convirtiendo en una fuerza independiente de la educación superior; la sociedad está estableciendo sus propias definiciones de conocimiento; la educación superior —y, por supuesto, la forma de entender el aprendizaje y su evaluación, podría agregarse— está aceptando esos requerimientos.

Luego de analizar las dos concepciones más fuertes sobre competencias en la última década del siglo XX, esto es, la operacional y la académica, Barnett (1994) esboza una concepción alternativa, una formación por competencias desde y para el mundo de la vida. Por una parte, invita a cuestionar deliberadamente las competencias académicas (la verdad y el conocimiento que están en permanente revisión) y, por la otra, no se restringe la formación a la mentalidad de la competencia operacional, es decir, no busca que los estudiantes obedezcan a los estándares señalados por el mundo del trabajo meramente desde una actitud adaptativa.

Con base en los planteamientos anteriores, Lago y Ospina (2011a: 141) se preguntan: ¿Debe la educación superior responder prioritariamente, con sus carreras o titulaciones, a las exigencias de los empleadores y del mercado en cantidad y calidad, enfocando en consecuencia la formación en la adquisición y desarrollo de aquellas competencias del hacer que aseguren alta productividad? ¿O, desde el “alma máter”, defender el enfoque de formación y desarrollo de competencias en investigación para un nuevo conocimiento, en la cultura, la filosofía y el pensamiento crítico del profesional, que lo potencie para cuestionar los esquemas sociales en sus diferentes manifestaciones en orden al cambio que estos demandan? ¿O tomar en cuenta el valor que representa la experiencia tipo caso o resolución de problemas como fuente de desarrollo de competencias y, a la vez, mantener vivo el espíritu de las “*universitas*”, libre de limitaciones y ataduras como norma para desarrollar imaginarios de diversa índole?

Frente a estos interrogantes, se presentan argumentos variados de autores que los ratifican o desvirtúan.

Categorías de competencias

Varias son las categorías de competencias establecidas por los autores; la más amplia es la de 27 *genéricas* y 20 *específicas* propuestas en el Informe del Proyecto Tuning América Latina (2004-2007).

Las competencias genéricas transversales o convergentes en un sinnúmero de situaciones y ocupaciones se sitúan en el *saber estar* y el *saber ser*; son consistentes con los principios de los derechos humanos y los valores democráticos, y constituyen una parte fundamental del perfil académico y profesional de la mayoría de las titulaciones. La Universidad de Deusto categoriza las competencias genéricas en *instrumentales* (cognitivas, metacognitivas, tecnológicas, lingüísticas), *interpersonales* (individuales y sociales) y *sistémicas* (organizativas, capacidad emprendedora y liderazgo).

Las competencias específicas conciernen al saber profesional de la disciplina, el saber hacer y el saber guiar el hacer de otras personas; son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas con condiciones específicas y dirigidas a la solución de problemas concretos a partir de la aplicación de métodos y técnicas propios del ejercicio laboral que incorporan los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

A la anterior categoría de competencias genéricas y específicas del Proyecto Tuning Europeo, este adiciona, para el ámbito latinoamericano, las de responsabilidad social y compromiso ciudadano, el compromiso con la conservación del medio ambiente y el compromiso con el medio sociocultural.

DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El desarrollo de un currículo bajo el enfoque de competencias requiere de una teoría del aprendizaje que se constituya en marco interpretativo de esta modalidad de diseño, implementación y evaluación de la formación, desde el aprendizaje significativo iniciado y desarrollado en los Estados Unidos por el profesor L. Dee Fink (2003) de la Universidad de Oklahoma, el cual presenta una taxonomía del aprendizaje para el diseño de cursos universitarios que contiene seis elementos o clases de aprendizajes, equivalentes a competencias en nuestro estudio:

- *Conocimientos fundamentales* como habilidad para entender y recordar información específica e ideas que constituyen la base para otra clase de conocimiento. Este conocimiento funcional provee el desarrollo de capacidades necesarias para realizar otra clase de aprendizajes.

- *Aplicación*, mediante la cual el estudiante pone en práctica los conocimientos adquiridos para identificar, plantear y resolver problemas. El aprendizaje de aplicación conduce, usualmente, a otras clases de aprendizaje.
- *Integración*, que permite a los estudiantes ver, entender y hacer conexiones entre diferentes aspectos de la realidad y establecer sus relaciones. Esta nueva forma de aprendizaje empoderará a los estudiantes intelectualmente.
- *Dimensión humana*, la cual permite a los estudiantes aprender la importancia del sí mismo y de los demás y, por tanto, los hace competentes para interactuar de manera más efectiva con otros, tomando en cuenta el significado de lo humano.
- *Compromiso*, que se puede ver reflejado en forma de nuevos sentimientos, intereses o valores. Cuando los estudiantes se interesan por algo, adquieren la energía de aprender más al respecto e incorporarlo en sus proyectos de vida. Sin energía para aprender no sucede nada significativo.
- *Aprendiendo cómo aprender*, mediante el cual los estudiantes aprenden sobre los procesos implícitos del aprendizaje y cómo pueden llegar a ser mejores estudiantes, al articular de manera particular su proyecto de vida a la formación y hacer de esta un proceso autodirigido. Aprendiendo cómo aprender habilita a los estudiantes para el aprendizaje continuo en el futuro y cómo hacerlo con gran efectividad.

A manera de síntesis de los conceptos expuestos sobre competencias, Argudin (2005), Le Boterf (2001) y el Proyecto Tuning (2003, en Corominas y otros 2006) concluyen que las competencias tienen relación con la *acción*; poseen una dimensión práctica; están vinculadas a una *situación o ámbito* determinados, normalmente complejos y cambiantes; integran conocimientos, procedimientos, actitudes y normas; facilitan la resolución de situaciones laborales conocidas o desconocidas; suponen una determinada interrelación de capacidades; se manifiestan en la conducta y poseen un carácter global para dar respuesta a problemas del campo de desempeño profesional.

DISEÑO CURRICULAR BAJO EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

Para abordar el diseño curricular basado en competencias en la educación superior, marco central de este evento y esta publicación, resulta indispensable una reflexión previa acerca del currículo en sí mismo, sus características, tipologías y enfoques en la sociedad del aprendizaje e innovación del siglo XXI, frente a la globalización del conocimiento y la complejidad de los entornos económicos y sociales para los cuales debe preparar la educación superior.

Al respecto, López (2005) lo define por las siguientes características:

- como un sistema singular
- integrado para el desarrollo del pensamiento complejo y holístico
- multicultural (abierto a la diversidad)
- estructurado en problemas relevantes
- en forma de red secuencial y encadenada
- centrado en valores
- orientado a la mejora y a la innovación
- centrado en el aprendizaje
- que integra diferentes fuentes de información
- para la transformación de la sociedad.

Respecto a las competencias desde el componente investigativo del currículo en la educación superior, Moreno (2005) manifiesta que se trata de un trabajo sistemático a lo largo de todo el proceso de formación, orientado a fortalecer en el estudiantado las siguientes competencias básicas: a) capacidad de desarrollar pensamiento crítico y de autorregular su proceso de pensamiento; b) capacidad de problematizar y plantear la interrogación como elemento seminal de la construcción de conocimiento; c) capacidad de buscar, valorar y discriminar información; d) capacidad para gestionar conocimiento; e) capacidad para valorar la pertinencia y relevancia de la investigación; y, f) capacidad para organizar, presentar y defender ideas suficientemente.

Fases del diseño curricular por competencias

Para finalizar, y siguiendo a Hernández Pina y otros (2005), la formación en competencias supone un cambio de mentalidad, trabajar para aprender de forma aplicada y cooperativa. Implica caminar hacia una formación que llegue hasta el quehacer cotidiano. Avanzar de un concepto de crédito basado en el trabajo docente a una idea de crédito académico, sustentado en el esfuerzo y trabajo del estudiante; pasar de un currículo que se sostiene en el contenido a uno que se basa en la competencia. El diseño y desarrollo del currículo por competencias implica ser consciente de la tarea docente y supone un importante giro hacia los resultados del aprendizaje, a partir de las evidencias proporcionadas por los estudiantes. Trabajar en competencias demanda focalizar el proceso en el aprendizaje del estudiante. El profesor se convierte, así, en un facilitador de ambientes de aprendizaje.

Para el diseño curricular por competencias genéricas o transversales en educación superior, la Universidad de Deusto (en Villa y Poblete 2007) aplica el siguiente modelo:

- A partir de las demandas de empleabilidad en la sociedad, la legislación y las estrategias y objetivos de la Universidad, define el perfil académico profesional y las competencias genéricas y específicas que dan lugar al perfil de competencias en una titulación o carrera y el mapa de competencias. En este, primero aparece la definición de cada competencia; luego se establecen sus niveles de dominio; después se determinan los indicadores para cada nivel de dominio, y finalmente los indicadores de logro de menor a mayor, en una escala de 1 a 5.
- El aprendizaje es concebido como un modo de conocer, comprender, gestionar y demostrar cada acción profesional. La Universidad se convierte en una institución donde se combina la creación, transmisión y gestión de conocimiento, en un centro donde se enseña a pensar y donde se aprende a aprender.
- En cuanto al papel del estudiante, será necesaria una mayor implicación y dedicación a su propio aprendizaje, en el que será menos dependiente y más autónomo, en un proceso progresivo que abarca toda su formación, en un contexto en el que “no todo está en acertar una respuesta correcta sino en saber cómo se llega a ella”.

En la sección siguiente se presentan, a modo de ejemplo, las competencias investigativas del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena.

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS CASO: DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Misión de la Universidad

“La Universidad de Cartagena, como institución pública, mediante el cumplimiento de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, y su proceso de internacionalización, forma profesionales competentes en distintas áreas del conocimiento, con fundamentación científica, humanística, ética, cultural y axiológica, que les permiten ejercer una ciudadanía responsable, contribuir con la transformación social, y liderar procesos de desarrollo empresarial, ambiental y cultural en los contextos de su acción institucional” (Universidad de Cartagena 2012: 319-320).

Visión de la Universidad

“En 2027, la Universidad de Cartagena continuará consolidándose como una de las más importantes instituciones de educación superior del país, y con una amplia proyección internacional; para ello, trabaja en el mejoramiento continuo de sus procesos académicos, investigativos, administrativos, financieros, de proyección social, desarrollo tecnológico, internacionalización; con una clara vinculación al desarrollo social, político, cultural, ambiental y económico de Cartagena, Bolívar, la región Caribe y Colombia” (Universidad de Cartagena 2012: 321-322).

“El Proyecto Educativo Institucional (PEI) establece las políticas que orientan el proceso educativo, la administración y la gestión de la Universidad de Cartagena; su contenido desarrolla los siguientes aspectos: Reseña histórica, Estructura organizacional, Principios axiológicos de la Universidad, Referentes pedagógicos, Ejes estratégicos del PEI” (Universidad de Cartagena 2012).

Misión del Doctorado en Ciencias de la Educación

“El Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA forma investigadores con autonomía intelectual para comprender, teorizar e intervenir los factores de las culturas socio-educativas, desde la perspectiva del trabajo en red en el contexto internacional y la construcción de nación desde la región” (RUDECOLOMBIA 2008).

Visión del Doctorado en Ciencias de la Educación

“El Doctorado en Ciencias de la Educación se posicionará en el contexto nacional e internacional por su excelente nivel investigativo y de publicaciones indexadas; por ser interlocutor válido en las políticas públicas de educación, por la consolidación de la comunidad académica y por el compromiso con la formación de educadores en el marco del proyecto de nación” (RUDECOLOMBIA 2008).

PLAN DE ESTUDIOS CUADRO 1

Doctorado en Ciencias de la Educación. Plan de Estudios, 2008

Componentes/ Porcentajes	Créditos académicos	Actividades académicas	Total créditos académicos
Saber pedagógico (15%) Núcleo común	12 (homologables)	Historia y Epistemología de la Educación y la Pedagogía. Paradigmas contemporáneos	3
		Contextos de la Educación y la Pedagogía en Latinoamérica	3
		Teorías y Fundamentos Curriculares	3
		Currículo y Evaluación en Ambientes Virtuales	3
			12
Investigación y producción (65%)	52	Producción académica	4
		Seminario de tesis	18
		Tutoría y/o dirección de tesis	12
		Participación en la comunidad académica nacional e internacional	6
		Pasantía nacional (opcional) e internacional	8
		Coordinación de grupo, línea y/o semillero de investigación	4
			52
Profundización disciplinar (20%)	16	Aprendizaje por competencias	4
		Enfoques Metodológicos de la Investigación Historiográfica y Archivística	3
		Currículo y Gestión	3
		Objeto de la Investigación. Estado del Arte	3
		Enfoques Cualitativo y Cuantitativo de la Investigación en Educación	3
			16
Total créditos académicos	80		80

Fuente: RUDECOLOMBIA. Reglamento 2008.

Objetivos

- a) Consolidar la formación de investigadores científicos, críticos y solidarios en el campo de la Educación desde los grupos y líneas de investigación que sustentan el programa doctoral.
- b) Orientar la investigación hacia la problemática educativa colombiana y latinoamericana desde la internacionalización del conocimiento.
- c) Gestionar proyectos de investigación entre universidades colombianas y extranjeras a través del trabajo en red.
- d) Promover intercambios de estudiantes y docentes entre universidades e instituciones de investigación científica que contribuyan al fortalecimiento de comunidades académicas a nivel nacional e internacional” (RUDECOLOMBIA 2008).

Referentes del perfil de formación por competencias del doctor en Ciencias de la Educación

En la reflexión sobre perfiles académicos y profesionales del doctor en Ciencias de la Educación, las competencias emergen como un principio orientador para el diseño curricular de la formación del profesional de máximo nivel del sistema educativo de los países, nacional e internacionalmente.

Competencias del investigador

- Se relaciona de manera autónoma con el conocimiento y lo utiliza para explorar situaciones problema.
- Revisa críticamente fuentes de información bibliográfica y documental, impresas y digitales.
- Ubica, analiza, sistematiza, evalúa y aplica información relevante para los proyectos de investigación.
- Determina alcances del estado del arte en tópicos específicos mediante la identificación de los saberes, fronteras del conocimiento y controversias existentes entre planteamientos teóricos sobre el tema de investigación.
- Discrimina en las fuentes la originalidad de la información, su relevancia y actualidad, y la aplica a los proyectos en curso.

- Establece objetivos, elabora preguntas orientadoras o hipótesis de trabajo para la investigación.
- Define y/o selecciona variables.
- Determina o desarrolla el diseño de investigación pertinente utilizando principios.

El diseño curricular por competencias para la formación del doctor en Ciencias de la Educación en el Programa de Doctorado de RUDECOLOMBIA, CADE Cartagena, toma los siguientes referentes:

El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU)

La *Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la paz* (Acuerdo Superior 2034), tema 4.3, “Investigación (Ciencia, tecnología e innovación)”, expresa:

[...] en la actividad investigativa es importante tener en cuenta que la educación superior fundamenta su misión formativa y su compromiso con la sociedad, en tanto genera, trasmite, crea y recrea conocimiento en los distintos campos del saber y desde las distintas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Tal fundamento en el conocimiento opera tanto para sustentar su oferta académica y definir proyectos de investigación, como para responder a los requerimientos, análisis y solución de los problemas que debe abordar (Consejo Nacional de Educación Superior 2014: 100).

La concepción de la formación doctoral desde el Sistema Educativo Colombiano

Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el Servicio Público de la Educación Superior, artículos 12.º y 13.º. “Los programas de doctorado y post-doctorado, tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesario de su actividad, se concentran en la formación de investigadores a nivel avanzado tomando como base la disposición, capacidad y conocimiento adquiridos por la persona en los niveles inferiores de formación”.

Decreto 1295/2010, artículo 25.º. Programas de Doctorado. “Un programa de Doctorado tiene como propósito la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en el área específica de un campo del conocimiento. Sus resultados serán una contribución original y significativa al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía”.

Lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) para la acreditación de alta calidad de Programas de Maestría y Doctorado 2009

Define el doctorado como:

[...] el programa académico de posgrado que otorga el título de más alto grado educativo, el cual acredita la formación y la competencia para el ejercicio académico e investigativo de alta calidad. Los programas de doctorado tienen como objetivo la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en el área específica de un campo del conocimiento. Los resultados de su tesis deberán ser una contribución original y significativa al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía (Lineamientos CNA 2009: 7).

Determinación de competencias

Para la determinación de las competencias en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena, desde sus líneas de formación se partió de una reflexión teórica del concepto de competencia en diferentes autores tomados como referentes necesarios para el Programa:

Competencia como construcción: Es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos (Le Boterf 2000); competencia como conocimiento referido a la máxima elaboración que logra la persona en su proceso de formación para resolver problemas de su entorno y su contexto (Municio 2011); si se acepta que la competencia consiste en la capacidad de actuar de manera inteligente y crítica en una determinada situación, entonces un plan de estudios basado en la solución de problemas —combinado con prácticas concretas en la vida real— parece ser el currículo basado en competencias por excelencia (Gonzi 1997).

Siguiendo con la reflexión sobre las competencias, se encontraron autores que relacionan directamente la incidencia de la concepción con el diseño curricular en forma tal que a cada definición le correspondería un determinado plan de estudios y unas mediaciones específicas. De ahí la importancia de definir qué se entiende por competencia desde el Doctorado en Ciencias de la Educación.

Definición operacional de competencia

Para el Doctorado en Ciencias de la Educación, competencia es “[...] una integración de elementos de conocimiento, prácticas y actitud, construida por la persona y disponible potencial-

mente para la acción en contexto, a través de la cual se hace evidente y evaluable con respecto a criterios establecidos (evaluación válida desde el mismo dominio del conocimiento, sobre los mismos procesos y por resultados” (Guía manual de tutores, p. 39).

Categorías de competencias

Siguiendo el *Informe Tuning América Latina 2004-2007*, las competencias aplicadas al diseño curricular en las universidades de Deusto y Gröningen (instrumentales, interpersonales y sistémicas), así como las del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (cognitivas, aptitudinales y actitudinales), y, actualmente, las definidas por el MEN 2008 (genéricas, específicas, instrumentales y sistémicas); la categoría de la UNESCO (1999) (conocer, hacer, ser y convivir), y consecuente con los referentes de competencia: misionales del Sistema de Educación, los institucionales y los del programa de RUDECOLOMBIA en la formación doctoral, el CADE de la Universidad de Cartagena determinó las competencias genéricas y específicas para el Programa de Ciencias de la Educación que se muestran en el cuadro 2.

CUADRO 2

Hoja de ruta: Competencia investigativa. Doctorado en Ciencias de la Educación

Dimensión cognitiva (saber conocer)	Dimensión aptitudinal (saber hacer)	Dimensión actitudinal (saber ser: compromiso ético con la ciencia, la educación, la cultura y la sociedad)
Conoce los desarrollos teóricos de las Ciencias de la Educación.	Aplica teorías de las Ciencias de la Educación en los procesos de investigación.	Interactúa interdisciplinariamente.
Conoce métodos y procedimientos analíticos y experimentales para la investigación científica en Ciencias de la Educación.	Diseña y desarrolla investigaciones científicas en el campo de las Ciencias de la Educación y aplica resultados en la transformación sistemática de la educación para el mejoramiento de la calidad de vida.	Actúa con autonomía intelectual y sensibilidad social en procesos de investigación científica.

Dimensión cognitiva (saber conocer)	Dimensión aptitudinal (saber hacer)	Dimensión actitudinal (saber ser: compromiso ético con la ciencia, la educación, la cultura y la sociedad)
Conoce y comprende las teorías y la dinámica del trabajo en grupo.	Aplica estrategias para el trabajo en grupo interdisciplinario. Lidera líneas, grupos y proyectos de investigación.	Respeta las diferencias individuales y tolera la disensión en el trabajo en grupo.
Conoce teorías, principios y técnicas del aprendizaje permanente.	Accede a diferentes fuentes de información incorporando los avances del conocimiento a su desarrollo profesional.	Permanece alerta a los desarrollos científicos de la ciencia y la tecnología, en función de su desarrollo personal y profesional.
Conoce y comprende los principios de la lógica, la crítica y la autocrítica.	Analiza metódicamente hechos y situaciones problema. De manera crítica, se cuestiona y propone soluciones.	Asume una posición crítica y constructiva ante los problemas de su campo de actuación profesional.
Conoce los principios, métodos y procedimientos de la argumentación científica.	Argumenta científicamente su posición sobre aspectos académicos y de la profesión.	Demuestra coherencia entre sus argumentos y actuaciones en los debates con sus pares, respetando las discrepancias, y reconoce los aportes.
Conoce las fronteras del conocimiento en su área profesional y científica.	Propone y aplica ideas creativas e innovadoras en los procesos de transformación de las condiciones educativas.	Manifiesta capacidad de asombro frente a la innovación y el cambio.
Conoce los fundamentos, avances y alcances de las herramientas técnicas y tecnológicas de apoyo a la investigación y la docencia.	Incorpora las herramientas técnicas y tecnológicas de punta al proceso de investigación y desarrollo del conocimiento.	Adopta una posición abierta para la incorporación de herramientas técnicas y tecnológicas a los procesos de investigación.
Conoce los códigos del lenguaje científico para interactuar y exponerse ante comunidades científicas.	Utiliza en forma apropiada los códigos del lenguaje científico en los procesos de apropiación y socialización del conocimiento.	Evidencia una actitud positiva y solvencia comunicativa en la interacción con las comunidades académicas.

CUADRO 2 (continuación)

Dimensión cognitiva (saber conocer)	Dimensión aptitudinal (saber hacer)	Dimensión actitudinal (saber ser: compromiso ético con la ciencia, la educación, la cultura y la sociedad)
Conoce el lenguaje científico de una segunda lengua de amplia utilización en su campo de conocimiento.	Lee, interpreta y escribe textos científicos e interactúa con pares en una segunda lengua.	Demuestra solvencia comunicativa y comprometida en la interacción con las comunidades académicas en una segunda lengua.
Conoce y comprende los principios y alcances de la responsabilidad social desde su condición de doctor.	Orienta su labor investigativa y docente hacia la mejora de las condiciones de su entorno.	Demuestra compromiso ciudadano y retribuye los beneficios de su formación doctoral, actuando como líder de transformación social.
Conoce los lineamientos de políticas y estrategias educativas del país y su posición respecto al contexto universal.	Desarrolla su actividad investigativa y académica de manera prospectiva, dentro del marco político y legal de la educación en el país y en el contexto internacional.	Demuestra un alto grado de compromiso y pertinencia social en las innovaciones que propone al sistema educativo.
Conoce los principios, mecanismos y experiencias del trabajo colaborativo en contextos internacionales.	Participa activamente en redes científicas de orden internacional.	Sus actuaciones profesionales se ajustan al carácter universal del conocimiento.

Fuente: RUDECOLOMBIA: Documento maestro del Doctorado en Ciencias de la Educación.

Competencias en el Plan de Estudios

Como ya se indicó, cada uno de los componentes del Plan de Estudios —saber pedagógico como núcleo común, investigación y producción, profundización disciplinar— continúa implementando las competencias respectivas, así como ha ocurrido con la investigación y producción del conocimiento.

Gestión del aprendizaje-investigación por competencias en el Programa de Doctorado

Entre las principales estrategias didácticas están el diseño del proyecto de investigación doctoral, el estudio de caso, las pasantías a centros de interés para profundizar en el marco meto-

dológico del proyecto, ponencias en eventos nacionales e internacionales sobre avances en la investigación sobre el tema de la tesis, la participación en productos de investigación internacional, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el trabajo tutorial y colaborativo.

La evaluación de competencias

Toda evaluación de competencias se basa en evidencias frente a normas y criterios previamente establecidos. La evaluación de competencias del Doctorado se realiza con base en la hoja de ruta de investigación como criterio fundamental, desde la definición del problema objeto de investigación, los estados del arte, la justificación, el diseño del proyecto de investigación y su desarrollo, hasta la suficiencia como investigador. Luego viene la presentación del informe final a través de la defensa de la tesis doctoral, artículos y publicaciones realizadas. Todos los componentes colaterales a la hoja de ruta de investigación se evalúan desde el aprovechamiento que el doctorando o el candidato a doctor hace de ellos, los cuales se evidencian por medio de los productos previstos en cada una de las fases del desarrollo del proyecto de investigación.

REFLEXIONES FINALES

Hecha la revisión de algunos conceptos sobre el diseño curricular bajo el enfoque de competencias en la educación superior, desde varios autores y en diferentes contextos, se concluye con algunas reflexiones:

1. El concepto de competencias en educación superior apenas comienza sus desarrollos y es polisémico, pues depende de los autores que las definen y los contextos; sin embargo, ya se cuenta con claridad en tres aspectos: la competencia como potencial de respuesta de una persona desde un constructo de conocimiento, la transferencia o desempeño competente y el ámbito desde el cual se genera la evidencia para su evaluación.
2. Desde el diseño curricular por competencias, dos de las principales dificultades para un mayor desarrollo de la formación bajo este enfoque han sido la carencia de expertos diseñadores de los programas, pues la mayoría de los docentes universitarios carecen de esta formación, y la exigencia no atendida de equipos interdisciplinarios en las instituciones para esta tarea académica.
3. Se continúa con el principio del menor esfuerzo según la mercantilización de la educación superior, por la que prevalece la rentabilidad económica de la acción educativa en sí sobre la respuesta de una educación pertinente o de calidad respecto al entorno.

4. Si se aceptan las dos dimensiones de las competencias planteadas por Barnett en educación superior, la académica y la operacional en la formación universitaria, la vinculación del currículo con la sociedad, que va más allá del sector productivo, hará posible el desarrollo de competencias sociales de cooperación, convivencia, tolerancia y compromiso exigidas actualmente a la educación superior.
5. Desde las instituciones, varias dificultades se deben superar para un mayor desarrollo de la formación bajo este enfoque en la educación superior: clara definición de la política en los PEI; mayor articulación entre estas y los sectores productivo y social, a partir de los cuales se establecen las normas de competencia y se definen los perfiles de empleo profesional para todos los niveles y la participación ciudadana; necesidad de constituir equipos interdisciplinarios de expertos que apoyen el diseño de las carreras o titulaciones y la formación de los docentes en gestión curricular por competencias, y metodología para evaluación de competencias en el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

ALONSO M., Pilar

2010 "La valoración de la importancia de las competencias transversales: Comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de Psicología". *Revista de Investigación Educativa*, volumen 28, número 1, pp. 119-140.

ARGUDÍN, Y.

2005 *Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes*. México: Trillas.

BARNETT, R.

1994 *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: Open University Press.

2001 *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.

CAMPERO, M.

2008 "La evaluación por competencias: Mitos, peligros y desafíos". *Educere* número 43, pp. 805-814.

- CAMPOS, J. y A. CHINCHILLA
2009 "Reflexiones acerca de los desafíos de la formación de competencias para la investigación en educación superior". *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), pp. 1-20.
- CASTEJÓN, J. L., P. CANTERO y N. PÉREZ
2008 "Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, volumen (2), pp. 339-362.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA
1992 *Ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la educación*. Bogotá: MEN.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN (CNA)
2009 *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado*. Bogotá: CNA.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CESU)
2014 *Acuerdo Superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la paz*. ISBN: 978-958-691-668-4. CESU, Secretaría Técnica.
- COROMINAS, E., M. TESOURO, D. CAPELL, J. TEIXIDÓ, J. PÈLACH y R. CORTADA
2006 "Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria". *Revista de Educación* número 341, septiembre-diciembre, pp. 301-336.
- DELORS, J.
1996 *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- FINK, L. D.
2003 *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GÓMEZ-LÓPEZ, L. F. y J. C. SILAS-CASILLAS
2012 "Desarrollo de la competencia lectora en secundaria". *Magis. Revista Internacional de Investigación*, 5 (109), pp. 133-152.

GONZI, A.

- 1997 *Problemas asociados con la implementación de educación basada en competencias: de lo atomístico a lo holístico. Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas.* Montevideo, Uruguay: OIT-POLFORM-CINTERFOR/CONOCER.

HERNÁNDEZ, Pina y otros

- 2005 *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior.* Madrid: La Muralla.

ICFES

- 2001 *Flexibilidad curricular académico-administrativa para la educación superior.* Bogotá: MEN.

JARDILINO, R.

- 2005 *Los profesores no yerran: Ensayos de historia y teoría sobre la profesión del maestro.* ISBN 85-98907-03-0. San Pablo: Edições Pulsar.

LAGO, D. y R. OSPINA

- 2005a "Las competencias, nuevo paradigma en la educación superior". *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, volumen I (1), pp. 37-51.
- 2005b "Competencias, nueva visión del aprendizaje en la educación superior". *Studia. Revista de la Universidad del Atlántico*, volumen 4, pp. 9-17.
- 2006 "Las competencias en los currículos de educación superior, un factor de calidad". *En Memorias del Congreso Internacional de Educación.* Paipa: RUDECOLOMIA, 17-21 de octubre del 2006.
- 2011a "Las competencias, nuevo paradigma en la educación superior para el siglo XXI". En P. MUNICIO, D. LAGO, R. OSPINA Y E. LÓPEZ. *¿Cómo encender el fuego del conocimiento?: Nuevas formas de aprender capacidades y competencias.* ISBN 978-84-96702-51-6, pp.97-122. Madrid: Universidad Complutense – Área de Ciencias Sociales.
- 2011b "Las competencias en la política de educación superior de Colombia: Nuevo reto para la gestión curricular". En P. MUNICIO, D. LAGO, R. OSPINA Y E. LÓPEZ. *¿Cómo encender el fuego del conocimiento?: Nuevas formas de aprender capacidades y competencias.* ISBN 978-84-

- 96702-51-6, pp. 123-154. Madrid: Universidad Complutense – Área de Ciencias Sociales.
- LE BOTERF, G.
2001 *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LEVY-LEBOYER, C.
2003 *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- LÓPEZ, Juan Ignacio
2005 *Construir el currículum global: Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. ISBN: 84-9700-321-7. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- LUCAS, S.
2007 “Desarrollo de competencias desde la enseñanza universitaria: Armonización con la educación secundaria y el mercado de trabajo”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(5), pp. 125-158.
- MIGUEL DÍAZ, Mario de (coordinador)
2009 *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
2010 *Decreto 1295 de 2010 por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*. Bogotá: MEN.
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN
1999 *Declaración de Bolonia*. <<http://www.bologna-Berlin>>.
- MORENO, Guadalupe
2005 “Potenciar la educación. Un currículo transversal de formación para la investigación”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1. España, pp. 520-540. Recuperado el 12 de julio del 2009. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1130331>>.

MORIN, E.

2011 *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

MUNICIO, P.

2011 "La generación de conocimiento como objetivo de aprendizaje". En P. MUNICIO, D. LAGO, R. OSPINA Y E. LÓPEZ. *¿Cómo encender el fuego del conocimiento?: Nuevas formas de aprender capacidades y competencias*. ISBN 978-84-96702-51-6, pp.17-42. Madrid: Universidad Complutense – Área de Ciencias Sociales.

MUNICIO, P., D. LAGO, R. OSPINA Y E. LÓPEZ

2011 *¿Cómo encender el fuego del conocimiento?: Nuevas formas de aprender capacidades y competencias*. ISBN 978-84-96702-51-6. Madrid: Universidad Complutense – Área de Ciencias Sociales.

NAYYAR, Deepak

2012 "Globalization: What does it Mean for Higher Education? En Luc WEBER y James JOHNSON (editores). *The Globalization of Higher Education (Glion Colloquium)*. Londres, París y Génova: Económica.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN
Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE)

2006 *PISA [Programme for International Student Assessment]. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. <<http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>>.

PERRENOUD, P.

2006 "La universidad entre la transmisión de saberes y desarrollo de competencias". *Pedagogía y Saberes* 24, pp. 67-77. Universidad Pedagógica Nacional – Facultad de Educación.

RALUCA, Georgiana Săfescu

2014 "La globalización de la educación superior: ¿Qué significa para las relaciones UE-ALC?" *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos*, volumen 2, 2014, pp. 64-73

REY, Bernard

s.f. *Las competencias transversales en cuestión*. <<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Rey/Competencias%20transversales.pdf>>.

RUDECOLOMBIA

2008 *Reglamento general*. Doctorado en Educación de la Red de Universidades Estatales de Colombia.

RYCHEN, D. S. y L. H. SALGANIK (editores)

2006 *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Introducción de A. Bolívar y M. Pereyra. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, pp. 113.

SANTOS, D.

2006 “La formación en competencias en el contexto universitario lasallista: Una investigación acción desde la teoría crítica de la educación”. Proyecto de investigación. Bogotá: Universidad de La Salle.

TUNING AMÉRICA LATINA

2007 *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final. Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Deusto y Gröningen: Universidad de Deusto / Universidad de Gröningen.

UNESCO

1998 *Conferencia Mundial de la Educación Superior: Visión y acción*. París: UNESCO.

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

2012 *Informe de autoevaluación institucional*. Cartagena: Universidad de Cartagena.

Competencias generales de la formación universitaria: Aportes a la calidad con equidad

 *María Teresa Juliá*
Universidad de La Serena, Chile

Las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas —en especial en las modalidades de comunicación—, y la rapidez con la que se transforma el conocimiento, afectan la vida y el trabajo y su vinculación con la formación universitaria. Estas transformaciones requieren de nuevas concepciones de aprendizaje —los de segundo orden— para generar las condiciones para la vida en la incertidumbre y la complejidad. Exigen, también, una capacidad de afrontar niveles elevados de “ambigüedad creativa”, y demandan una educación para “transformar la información en conocimiento” (Pérez Gómez 2012). Según Pey, Chauriye y Durán (2012: 16), estas transformaciones, llevadas al escenario de cambios de la educación superior latinoamericana, obedecerían al menos a cuatro situaciones independientes:

Una gran acumulación de conocimientos y velocidad en su generación que hacen imposible transmitirlo todo —ni del modo tradicional— durante la duración de un plan de estudios; la convicción de que el futuro laboral será cambiante, lo que demanda una estructura formativa de mayor flexibilidad y con posibilidades de continuidad; la enorme cobertura de la educación terciaria con mayor número de estudiantes y docentes en un contexto que exige calidad, equidad y pertinencia formativa; y, finalmente, las características de los actuales estudiantes y de las tecnologías disponibles que hacen ineludible instalar en las universidades mecanismos permanentes de ajuste.

Por su parte, Montero (1999) plantea que estos cambios curriculares en la educación universitaria buscan responder a una compleja transición de la educación al trabajo y a las transformaciones en los supuestos centrales de la enseñanza y del aprendizaje que impactan en la labor docente. Asimismo, las múltiples y diversas ofertas educativas ligadas a la globalización

generan un nuevo escenario para la docencia, uno en el que se constata una marcada segmentación y la existencia de “universidades que preparan a los líderes internacionales, otras que preparan a los líderes de sus respectivos países, otras que forman profesionales de los respectivos países y otras que atienden demandas sociales con escasas posibilidades de lograr movilidad social y ocupacional de alto prestigio” (Montero 1999: 3).

En este contexto de segmentación, las instituciones de educación superior muestran su inquietud por los impactos de esta educación en el nivel de liderazgo que alcanzan sus egresados y por la inserción de estos en el mundo del trabajo. En Chile, ello genera conflictos por el impacto de la privatización de la educación y la instalación de un mercado de educación superior. Según datos del 2011 del Sistema de Información de Educación Superior (SIES), existen 177 instituciones de educación superior, con un total de 59 universidades; de ellas, 25 son universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) —también llamadas “tradicionales”—, y las 34 restantes pertenecen al sistema privado generado desde la década de 1980. En este mercado de educación superior se amplía enormemente la cobertura del sistema, lo que produce una competencia por la demanda desde la secundaria, con graves implicancias para la inserción de los egresados en el campo laboral.

Por otro lado, la tendencia tradicional de una docencia universitaria centrada en los contenidos disciplinares con un énfasis académico acentúa las dificultades de los jóvenes profesionales para insertarse en el ámbito laboral, social y político. Esto último es coincidente con lo encontrado por Schomburg y Teichler (2006) en un estudio realizado en 12 países europeos en el que se muestra una discrepancia entre la formación universitaria y los requerimientos del trabajo. En esa investigación los encuestados plantean, entre otros problemas, que su campo de estudios no encaja con las demandas del empleo, que sus estudios en general tienen poco uso en el trabajo, y que las expectativas desde el puesto laboral no son satisfechas por sus competencias de egreso. Por otra parte, los egresados plantean que un menor nivel de logros académicos podría tener una mayor correspondencia con el empleo, ya que su formación, centrada en los contenidos conceptuales, hace que estén sobrepregados. En un estudio realizado en siete universidades chilenas para validar las competencias de egreso del profesional psicólogo, se muestra que, al entrevistar a estudiantes, docentes, tutores, empleadores y egresados, se hace patente la brecha existente entre el ámbito académico y el de la práctica (Red Psicología CUECH, en Juliá 2012).

Ante este escenario de transformaciones epistemológicas, sociales y de los modos de producción; de las relaciones entre la formación universitaria y el mundo del trabajo, al que se

suman políticas internacionales de educación superior, proponen un modelo curricular basado en competencias que surge como una oportunidad para la innovación en la formación universitaria. El enfoque basado en competencias ofrece una oportunidad para elevar la calidad de la formación universitaria, al enfatizar la relevancia y pertinencia de los perfiles de egreso frente a las demandas del entorno y del momento histórico en que ella ocurre.

La vinculación del enfoque curricular orientado por las competencias y la calidad con equidad de la educación superior exigen explorar el aporte del modelo curricular por competencias en materia de igualdad de oportunidades de acceso y de permanencia, y de cómo cautela los resultados de la formación integral del estudiantado (Lemaitre 2005; Espinoza, González y Latorre 2009). Este enfoque puede ofrecer garantías de equidad en las condiciones de egreso, en especial cuando se seleccionan competencias específicas relevantes que constituyen la identidad del perfil de egreso de la formación profesional, particularmente si estas son pertinentes para la sociedad y el mundo del trabajo. De este modo, al salir del sistema universitario los jóvenes pueden contar realmente con los aprendizajes y las competencias pertinentes y, así, encontrar el espacio desde el que les es posible contribuir a la sociedad desempeñándose en el ámbito de acción de la profesión que estudiaron.

Frente a este asunto, las competencias generales pueden aportar a la equidad en el acceso a la formación universitaria y la igualdad de oportunidades durante el proceso de formación.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Examinar qué ofrece el desarrollo de competencias a una formación universitaria de calidad implica considerar que este enfoque centra el aprendizaje en el estudiantado, y presume reconocer su heterogeneidad y su cultura de formación. Así, esta orientación curricular debiera considerar las características y la diversidad del estudiantado para, de este modo, “conjugar las metas de calidad y equidad educativa” (Sanz de Acedo 2010: 18).

Para reconocer el aporte de esta orientación curricular se requiere revisar la compleja conceptualización de las competencias: la gran diversidad de sus significados y el contexto sociopolítico de su enunciación. Esto es así porque es posible encontrar diversas tradiciones en el uso del concepto, así como profundas diferencias epistemológicas que afectan sustantivamente su sentido (Delamare y Winterton 2005). Además, el concepto de competencia como constructo psicológico complejo podría asumirse como capacidad y entenderse como cualidad *de la persona*, o, desde una posición contextual, como competencia generada en

situación, desde la intersubjetividad con otros. En este último enfoque, las demandas externas, las disposiciones individuales y los propios contextos de actuación son parte de la naturaleza compleja de las competencias. De este modo, la competencia implica una “capacidad de realización, situada y afectada por y en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto” (Torrado 2000: 48, citado por Bogoya y otros 2000).

Considerando la polisemia de este constructo, las competencias pueden definirse como “la integración y movilización de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, emociones, actitudes y valores, en contextos diversos y auténticos, evaluables en un buen desempeño” (Red Psicología CUECH, en Juliá 2012: 122). Esta definición enfatiza la noción de “saber actuar en contexto”. También desde una perspectiva más amplia, pueden entenderse como:

[...] sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación, es decir combinaciones personales de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores, que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos humanos en sus interacciones con el escenario en el que habitan, tanto en la vida personal, social como profesional. Las competencias implican la capacidad y el deseo de entender, analizar, proponer, desarrollar y evaluar (Pérez 2012: 28).

Competencias transversales a los currículos de formación

Una vez analizado el concepto de competencias, la pregunta que surge es sobre su carácter general o específico. Se trata de generar un modelo de formación que apunte a desarrollar *competencias generales* que se puedan movilizar en diversos contextos de actuación personal, social, profesional y ciudadana; y, también, de desarrollar *competencias específicas* que integren saberes propios de una profesión, que se movilicen diversos saberes con dominio y eficacia ante exigencias de acción específicas, de situaciones variadas y complejas, en un campo disciplinario que define problemas similares, ámbitos de contenidos y fines que le dan su direccionalidad. Así, mientras las competencias específicas se relacionan con los conocimientos y prácticas concretas del área temática de la carrera (utilización de aplicaciones informáticas de análisis estadístico, realización de planos, extirpación quirúrgica del apéndice, etcétera), las competencias generales se requieren en el ejercicio de cualquier carrera (comunicación verbal y escrita, pensamiento analítico y sistémico, resolución de problemas, creatividad, etcétera) (Poblete 2010).

A continuación se examinan las diversas conceptualizaciones de las competencias generales transversales a los currículos universitarios, competencias entendidas como básicas, habilitantes y genéricas.

■ *Competencias básicas*

Desde la perspectiva de las competencias básicas, se busca generar las condiciones para nivelar a los estudiantes en el momento en el que acceden a la vida universitaria. Estas competencias apuntan a la integralidad de la formación de ciudadanos capaces de utilizar la gran cantidad de información disponible en forma eficaz y creativa e integrarla a los valores e intenciones de sus propios proyectos de vida. Estas competencias, que se deben desarrollar transversalmente a lo largo de todo el proceso educativo, evidencian, al ingreso en la educación terciaria, las brechas de la inequidad educativa que se ha generado en los niveles anteriores de la educación, y requieren de estrategias de nivelación de los estudiantes cuando inician la educación superior. A partir de esta perspectiva, puede preguntarse: ¿Cuál puede ser el impacto efectivo de la formación universitaria en el desarrollo de las competencias claves para el bienestar personal, económico, social y ciudadano?

Ángel Pérez Gómez (2012) aporta una mirada a las competencias básicas que matiza la concepción de “competencias para la vida”, inicialmente planteadas en el marco del proyecto DeSeCo (2006). Estas competencias deben ser contextualizadas en las diversas culturas de formación y desarrolladas en respuesta a los requerimientos de grupos específicos. En la versión reinterpretada por Pérez (2012: 29-30), estas competencias son:

1. Capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa las herramientas simbólicas que ha elaborado la humanidad a lo largo de su historia [...]. Aprender a observar, indagar, contrastar, experimentar, argumentar, decidir y actuar. Capacidad de utilizar el conocimiento distribuido entre las personas, las instituciones, y sobre todo en la nube y las redes telemáticas, de manera rigurosa y crítica, siendo conscientes de su caducidad, parcialidad y contingencia, y de manera creativa imaginando y proyectando nuevos modos de interpretación y actuación.
2. Capacidad para vivir y convivir en grupos humanos cada vez más heterogéneos en lenguas, costumbres, religiones e ideologías. Capacidad para afrontar los inevitables conflictos sociales de forma pacífica, mediante el diálogo, el consenso y el debate democrático, con actitud de respeto, escucha y colaboración. Esta cualidad humana requiere preocupación, compromiso crítico y participación activa en la construcción y mantenimiento de las reglas de juego que regulan la convivencia política, social y económica de los ciudadanos, con la redefinición permanente de lo que entendemos por justicia social, solidaridad, compromiso y responsabilidad.
3. Capacidad para desarrollarse de manera autónoma, aprender a aprender, a desarrollar los propios criterios, gobernar el propio y singular proyecto vital en sus tres dimensiones: personal, social y profesional. Conocerse y comprender la complejidad de

las dimensiones explícitas y tácitas, cognitivas, emocionales y comportamentales que constituyen la propia identidad. Aprender a querer-se a uno mismo con sus debilidades y talentos, y asumir la responsabilidad de autorregularse y reconstruirse en virtud del propio proyecto.

Estas competencias básicas se incluyen en diversos grados en los programas de nivelación de las universidades, dando un mayor énfasis a aquella que corresponde a la capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa las herramientas simbólicas, también entendidas como competencias instrumentales.

Los programas de nivelación buscan garantizar el adecuado desarrollo académico de estudiantes que muestran desventajas en su educación secundaria, o que pertenecen a los quintiles de más bajos ingresos, por lo que reproducen la desigualdad social en la educación terciaria. Así, en Chile el Estado ha incentivado a sus universidades para que incorporen programas de nivelación de competencias. Por su parte, son principalmente las universidades privadas las que ofrecen programas de inserción y apoyo académico para promover el acceso de estudiantes de vulnerabilidad social y corregir los rezagos educativos de aquellos que ingresan a la vida universitaria con bajos niveles de preparación académica. De acuerdo con Navarrete, Candia y Puchi (2013), en una encuesta realizada por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile en 2008, el 46,6% de las universidades privadas declara tener estos programas en el 100% de sus carreras, lo que busca compensar los requerimientos de la formación frente a un modelo de gestión universitaria orientado a competir por la demanda de matrículas.

Como un ejemplo alternativo, el Programa Rüpü, desarrollado en la Universidad de La Frontera en Chile con los estudiantes indígenas mapuches, busca la inclusión y la nivelación de jóvenes que, habiendo rendido las pruebas de selección, muestran más bajos resultados en la formación universitaria, lo que puede dar lugar a una exclusión del sistema. Se destaca en este Programa que la homologación de los resultados en lo que concierne a la retención de los estudiantes que participan en él toca integralmente todas las *competencias básicas para la vida*, no solo para los jóvenes indígenas sino también para toda la población estudiantil. Según sus autores, ello:

[...] podría obedecer a la inclusión en espacios académicos culturalmente pertinentes, la que le facilita al estudiante compartir su experiencia previa y vincularse con los nuevos conocimientos adquiridos en un ambiente de colaboración con otros compañeros de cursos superiores y docentes comprometidos con la cultura mapuche. De esta forma el estudiante logra un mayor empoderamiento y activa las redes sociales necesarias para desenvolverse de forma adecuada durante su paso por la universidad. (Navarrete y otros 2014: 78)

La búsqueda de la superación de los vacíos en la formación de las competencias básicas para la vida en la educación secundaria mantiene requerimientos para su incorporación en el currículo, ya sea anticipando su formación como propedéuticos, o en forma transversal e intencionada en los itinerarios de formación universitaria, en las modalidades de estudios generales, humanísticos u otros.

■ *Competencias habilitantes*

Constituyen otra concepción de competencias generales de tipo transversal, y responden a un enfoque funcionalista que vincula las competencias con la empleabilidad y la gestión del propio sujeto como ‘producto’ en el mercado de trabajo. En la tabla 1 se puede observar una propuesta de Bartram y Roe (2005) de competencias habilitantes.

TABLA 1
Competencias habilitantes

Desarrollo profesional continuo	Actualizar y desarrollar competencias específicas y habilitantes de acuerdo con cambios en el campo, las normas y regulaciones y los requisitos de la profesión, en el contexto nacional e internacional.
Relaciones profesionales	Establecer y mantener de relaciones con otros profesionales, así como con las organizaciones pertinentes.
Investigación y desarrollo	Desarrollar nuevos productos y servicios que tengan el potencial de responder a las necesidades de los clientes actuales o futuros y a la generación de nuevos emprendimientos.
Marketing y ventas	Llamar la atención de los clientes, actuales o potenciales, sobre los productos y servicios, entrar en contacto con clientes, hacer propuestas de programas y servicios.
Gestión y evaluación de servicios	Establecer y mantener relaciones con los clientes (potenciales), monitorear las necesidades y satisfacción de los clientes, identificar oportunidades para la expansión de los negocios.
Gestión de la propia práctica	Diseñar y gestionar la práctica de los servicios se representa ya sea como una pequeña empresa o como parte de una mayor organización privada o pública, incluidos los aspectos financieros, el personal y los aspectos operativos.

Fuente: Bartram y Roe (2005).

Si bien estas competencias habilitantes se encuentran presentes en el discurso actual de las universidades chilenas —en especial en aquellas asociadas al emprendimiento empresarial y a la gestión del autoempleo—, están lejos de proponer una perspectiva integral de la formación. Su transversalidad se centra más bien en generar una mayor competitividad de los egresados en el ingreso al campo laboral. Desde esta perspectiva, los profesionales deben hacerse cargo, individualmente, de incrementar su propia valorización, agregar valor a su persona, ya que ellos “son el producto” (Bauman 2007). Esta mirada de las competencias generales puede alcanzar una mayor integralidad si se incorporan los requerimientos de formación para la vida personal, académica, social y ciudadana.

■ *Competencias genéricas*

Las competencias genéricas de la formación universitaria se requieren en el ejercicio de cualquier titulación o carrera y son especialmente importantes en la equidad en la formación universitaria, en particular en la ampliación del capital social y cultural del estudiantado. Estas competencias genéricas deben ser consistentes con los principios de los derechos humanos y los valores democráticos, contribuir a desarrollar la capacidad individual y colectiva para una buena y exitosa vida, y ser compatibles con la diversidad individual y social (Qualifications and Curriculum Authority 2001, en Poblete 2010).

Para Poblete (2010), las competencias genéricas deberían: a) ser integradoras y no dissociar el conocimiento de los valores y actitudes; b) ayudar a desarrollar la autonomía de las personas; y, c) desplegar la significatividad del aprendizaje. Asimismo, tendrían que entenderse como multifuncionales y multidimensionales; como transversales, transferibles a diversos campos sociales y laborales, integrar los modos de pensar, actuar, sentir y comportarse de las personas en cualquier ámbito de su propia vida personal y social. Deberían, también, responder a la complejidad y a la ambigüedad en el ámbito intelectual y ético, para desarrollar una toma de decisiones basada en modalidades de pensamiento de orden superior.

Como se puede observar en la tabla 2, en el marco del Proyecto Tuning se han identificado las competencias genéricas que responden a los requerimientos de la vida laboral, personal y ciudadana del estudiantado universitario. “Estas competencias genéricas pueden ser: instrumentales, relacionadas con las funciones cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; interpersonales, relacionadas con las interacciones sociales y la cooperación; y sistémicas, relacionadas con la comprensión y la sensibilidad a los contextos” (González, Wagenaar y Beneitone 2003).

TABLA 2
Competencias genéricas del Proyecto Tuning

Cuadro de competencias genéricas		
Instrumentales	Cognitivas	Pensamiento: reflexivo, lógico, analógico, analítico, sistémico, crítico, creativo, práctico, deliberativo y colegiado
	Metodológicas	Gestión del tiempo
		Resolución de problemas
		Toma de decisiones
		Orientación al aprendizaje
		Planificación
	Tecnológicas	PC como herramienta de trabajo
		Utilización de bases de datos
	Lingüísticas	Comunicación verbal
		Comunicación escrita
		Manejo de idioma extranjero
Interpersonales	Individuales	Automotivación
		Diversidad e interculturalidad
		Resistencia y adaptación al entorno
		Sentido ético
	Sociales	Comunicación interpersonal
		Trabajo en equipo
		Tratamiento de conflictos y negociación
Sistémicas	Organización	Gestión por objetivos
		Gestión de proyectos
		Orientación a la calidad
	Capacidad emprendedora	Creatividad
		Espíritu emprendedor
		Innovación
	Liderazgo	Orientación al logro
		Liderazgo

En Chile, un estudio realizado para validar competencias específicas y genéricas de la titulación de psicólogo (MECESUP ULS 0601) muestra que las competencias genéricas constituyen el factor al que la totalidad de los grupos entrevistados da la mayor importancia. Asimismo, los egresados, tutores, empleadores y profesores atribuyen a estas competencias una importancia mayor que los estudiantes. Los egresados plantean —a diferencia de los otros grupos— que las competencias genéricas son menos desarrolladas durante el proceso de formación (Red Psicología CUECH, en Juliá 2012). Las entrevistas con los empleadores muestran que estos privilegian la formación de competencias genéricas por sobre las específicas en la formación universitaria.

Desarrollo de las competencias genéricas

El desarrollo y evaluación sistemática de las competencias genéricas de carácter instrumental, interpersonal y sistémico (Villa y Poblete 2007), así como las competencias cognitivas planteadas por Sanz de Acedo (2010), pueden contribuir a superar las grandes diferencias iniciales del estudiantado, especialmente ante el gran aumento de las matrículas y la inclusión de estudiantes heterogéneos. Ello requiere de una profunda transformación de la docencia universitaria desde la concepción del desarrollo-aprendizaje de competencias.

■ *Aspectos generales del desarrollo-aprendizaje de competencias genéricas*

Las competencias genéricas se desarrollan en un proceso de “aprender haciendo”. Este “hacer” puede entenderse como una actividad contextualizada, que va desde un “saber en acción” a un “saber actuar en contexto”, saber que surge de un aprendizaje experiencial, desde una praxis.

A partir de esta visión, la calidad de la actuación o de la praxis constituye un compromiso ético de las instituciones formadoras, de los estudiantes y de los profesionales egresados. Formar por competencias se trata, entonces, de la consideración de una orientación ética del quehacer, de modo que una actuación de excelencia incluya un compromiso con la calidad, la justicia y la bondad de la praxis; una actividad en un sentido moral-político, más que en un sentido instrumental.

Así entendida, la formación de las competencias genéricas no solo debe considerar el diseño instrumental, metodológico o estratégico, sino también el análisis crítico y reflexivo del campo de acción y de trabajo. Debe atender al campo de una praxis que exprese el “hacer humano” y el nivel superior de la actividad humana: “la *vita activa* más que la *vita contemplativa*”.

tiva” (Arendt 1958). En su contexto sociohistórico concreto, esta actividad humana implica la acción emancipadora del sujeto histórico y político. Así, *ser competente* va más allá de “cumplir con las funciones”, más allá de la subsistencia o del ajuste a las organizaciones laborales; más bien, supone el despliegue de una acción que revela la identidad —individual y plural—; acción que surge con otros desde la narración, de la memoria, desde el sentido cultural e histórico. Actividad entendida, también, como capacidad de iniciar, de empezar algo nuevo, de hacer lo inesperado y de transformar; praxis concebida como un *nacimiento* (Arendt, en Stanford Encyclopedia of Philosophy 2006/2014). El proceso formativo debe incrementar la relevancia cultural-social de las actividades en las que el estudiante participa y participará a su egreso, desafiándolo a involucrarse en una praxis.

Formar competencias genéricas plantea, además, la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables, y que los alumnos deben aprender en un contexto pertinente a la praxis, lo que implica que en gran parte las competencias genéricas se forman de manera integrada con las competencias específicas de cada campo disciplinario o profesión. Se trataría de una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas (Díaz-Barriga 2003). Es necesario, entonces, considerar la formación de competencias tanto para la adaptación a los contextos conocidos como para la transformación de contextos y la emergencia de la innovación. Asimismo, la formación por competencias debe tomar en cuenta procesos reflexivos que ayuden al estudiantado a identificar los valores propios de su praxis, a tomar distancia respecto de sus propios patrones culturales y abordar la complejidad; facultarlo para que configure su propio proyecto de vida, para que cuente con el espacio de decisión que le permita avanzar hacia el desarrollo continuo de competencias, con niveles crecientes de autonomía, no solo entendida desde el ámbito profesional sino también desde el moral.

La actividad como unidad de análisis supera la dicotomía teoría/práctica e implica la contribución activa y dinámica de los individuos y otros miembros del grupo; los materiales culturales, con su tradición histórica y sus transformaciones, conforman las herramientas disponibles para el aprendiz. Asimismo, la actividad pone el desarrollo de las competencias en una aproximación participativa, que no define el aprendizaje como una colección de posesiones almacenadas sino como procesos activos, situaciones abiertas de las que las personas forman parte. Los procesos de aprendizaje permiten al estudiante un “saber conocer” y “saber decidir”; saberes de segundo orden que se evidencian en la transferencia del conocimiento, actitudes, destrezas y habilidades, a situaciones nuevas. Desde el desarrollo inicial de las competencias del aprendiz, el resultado del aprendizaje ocurre mediante la participación guiada en

actividades sociales, con pares y adultos más calificados que apoyan y desafían el dominio de destrezas y entendimientos.

Así, el desarrollo de las competencias implica la apropiación de las herramientas intelectuales y las destrezas sociales de la comunidad cultural en la que está implicado el estudiante, las que, al mismo tiempo, adquieren sus significados en la práctica social. Todo ello permite reformular el contexto de aprendizaje de las competencias en la relación entre el individuo y su entorno social y cultural, una relación en la que cada uno está implicado en la definición del otro.

Este nuevo enfoque curricular está orientado a redefinir los contenidos de carácter teórico-conceptual en función de hacerlos más significativos, actualizados, profundos, generativos de nuevos aprendizajes, y pertinentes a las necesidades formativas de los alumnos. El énfasis está puesto en la enseñanza de procesos, estrategias y habilidades de pensamiento utilizando el conocimiento disciplinario y cultural como un medio, centrando la enseñanza en el aprendizaje.

■ *Desarrollo-aprendizaje de las competencias genéricas: transversalidad y secuencia*

En este punto se plantea la forma cómo las competencias han sido incorporadas en el nuevo plan de estudios de la carrera de Psicología de la Universidad de La Serena. Siguiendo los lineamientos de Manuel Poblete (2010: s/p), se toman en cuenta algunas características que es preciso contemplar en la consideración de las competencias genéricas en los procesos de enseñanza:

- Las competencias genéricas deben ser integradoras de las capacidades humanas. Una competencia genérica no debe disociar el conocimiento de los valores y actitudes de su uso. Contrariamente, debe integrar el conocimiento con las habilidades personales y sociales y considerarlo desde el punto de vista ético y social.
- Las competencias deben ayudar a desarrollar la autonomía de las personas en los ámbitos personal, laboral y profesional. Las competencias deben favorecer en su grado máximo la autonomía de la persona y su capacidad de decisión y actuación personal.
- Las competencias deben desarrollar la significatividad del aprendizaje. Las competencias conllevan en su germen la potenciación del aprender a aprender, que es la base de la adquisición y desarrollo de cualquier competencia.

Desde una perspectiva curricular, la institución establece las competencias genéricas que constituyen el sello de la formación. Así, por ejemplo, en el caso de la Universidad de La

Serena, el desafío del Modelo Educativo (MEULS) es “orientar las acciones formativas que favorecen el desarrollo de personas, apropiándose de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que les permita el aprendizaje continuo y el ejercicio exitoso de la profesión en los diversos contextos, evidenciando dominio de las tecnologías de infocomunicación y un comportamiento ético y socialmente responsable” (ME-ULS 2011).

A este perfil general, la carrera incorpora las competencias específicas y genéricas que han sido validadas en su comunidad disciplinaria y campo laboral, y que expresan curricularmente como resultados de aprendizaje. Cada programa de formación selecciona o prioriza aquellas competencias que, a juicio de diversos actores y grupos de interés, pueden aportar al perfil de egreso de la carrera y la titulación. En el caso de la carrera de Psicología, las competencias genéricas priorizadas son:

1. Pensamiento Crítico: Evaluar y discriminar reflexivamente sobre diferentes fenómenos del ámbito personal, académico, profesional y del cotidiano con una mirada prospectiva, compleja y global, orientado a la acción.
2. Pensamiento Reflexivo: Reflexionar y aprender del propio desempeño, manteniendo un continuo desarrollo profesional y personal, adoptando y promoviendo estrategias de auto cuidado.
3. Resolución de Problemas: Identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva.
4. Pensamiento Estratégico: Formular y articular estrategias sobre la base de procesos de análisis y síntesis complejos que integren objetivos, información del contexto y las relaciones de pasado, presente y futuro en la planificación del proceso de toma de decisiones.
5. Comunicación Oral: Expresar en forma inteligible y eficaz las ideas y opiniones propias utilizando el lenguaje oral en la expresión de textos académicos y profesionales.
6. Comunicación Escrita: Expresar en forma inteligible y eficaz las ideas y opiniones propias utilizando el lenguaje escrito, textos académicos, gráficos e imágenes.
7. Comunicación Interpersonal: Relacionarse con otras personas a través de una escucha empática; mediante la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o siente, por medios verbales y no verbales.
8. Trabajo en Equipo: Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.
9. Sentido y Comportamiento ético: Mostrar sensibilidad y ser consistente en la coherencia entre comportamiento y principios, basada en el respeto a los derechos y a las responsabilidades propias y de los demás.

10. Iniciativa: Actuar con capacidad anticipatoria, creativa, innovadora y de forma emprendedora, en los diferentes escenarios movilizando recursos personales, de la disciplina y del contexto con una actitud proactiva. (Red Psicología CUECH, en Juliá 2012: 131-132)

Una vez hecha la selección y validación de estas competencias, se establecen sus niveles de desarrollo y rúbricas de desempeño en un trabajo colegiado entre docentes de los diversos módulos o asignaturas del plan de estudio. Con el fin de determinar niveles de desarrollo, Poblete (2010) plantea un conjunto de criterios para establecer tres niveles de desarrollo (véase la tabla 3). Para definir las rúbricas de desempeño por niveles se toma como base la propuesta que ofrece la Vicerrectoría de Calidad de la Universidad de Deusto (Villa y Poblete 2007); sin embargo, en talleres internos el equipo docente de la carrera de Psicología llega a sus propias definiciones.

Así también, en conjunto, el cuerpo docente acuerda si la incorporación de las competencias genéricas obedecerá a una clasificación débil o fuerte (Bernstein 1998). En una versión débil o *infused*, las competencias genéricas se incorporan transversalmente en los módulos de formación de competencias específicas integrándolas y aplicándolas en situaciones

TABLA 3
*Niveles de desarrollo por criterios de desempeño**

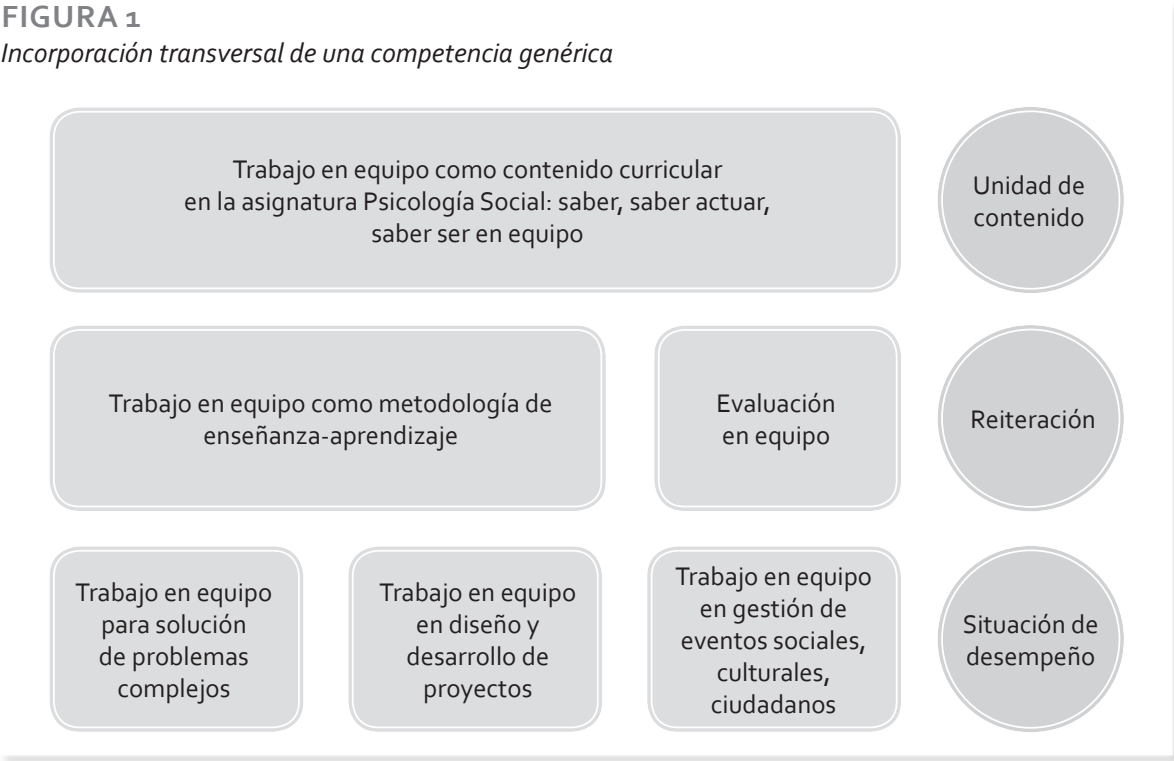
	Profundización	Autonomía	Complejidad
Nivel 1	Basándose en normas y criterios básicos de comportamiento demuestra un dominio de los contenidos básicos.	Necesita orientación y supervisión. Canaliza los casos difíciles a otro nivel.	Afronta situaciones sencillas y resuelve problemas habituales en contextos estructurados.
Nivel 2	Selecciona la información más importante de la situación de forma sistemática y fluida, aplicándola con eficacia.	Asume riesgos y toma decisiones en el contexto de situaciones nuevas.	Interviene en situaciones menos estructuradas y de creciente complejidad.
Nivel 3	Anticipa, planifica y diseña de manera creativa respuestas y soluciones a situaciones complejas.	Asume riesgos y emprende actuaciones con total independencia.	Se desenvuelve en situaciones complejas, hallando soluciones integrales y globales. Tiene muy en cuenta la transferibilidad de estas.

Fuente: Poblete (2010).

críticas de desempeño, simuladas o en contexto, mientras la clasificación fuerte genera una unidad curricular diferenciada, módulo o asignatura, en la que se trabajan las competencias genéricas como contenido central. En forma transversal, las competencias genéricas pueden permear los programas de los módulos o las asignaturas orientadas a las competencias específicas como contenido, en el sentido de desarrollar intencionadamente los saberes — conocer, hacer y ser— de la competencia genérica, mientras en otras asignaturas estas competencias se desarrollan y consolidan en las metodologías de enseñanza y en las formas de evaluación en contextos reales o simulados.

Durante el itinerario de formación se prioriza, en cada semestre, qué asignatura se hace responsable de incorporar la competencia como contenido, mientras las otras asignaturas paralelas o secuenciales incluyen la reiteración del desarrollo de esa competencia en sus actividades de aprendizaje y formas de evaluación. Así, por ejemplo, como se puede observar en la figura 1, en una asignatura la competencia de *trabajo en equipo* será un contenido

FIGURA 1
Incorporación transversal de una competencia genérica



curricular específico y se la evaluará en sí misma, alcanzando un primer nivel de desarrollo, mientras en otra asignatura secuencial esa misma competencia será la metodología que se propone como actividad de aprendizaje, y en otra asignatura esta competencia es incorporada en la forma de evaluación (auto y coevaluación), pudiendo alcanzar un segundo nivel de desarrollo. Por último, el tercer nivel de desarrollo se puede alcanzar en las asignaturas profesionales propiamente tales.

La redundancia curricular del abordaje de una competencia genérica implica, de alguna forma, favorecer la apropiación por parte del estudiantado de esta competencia desde un desempeño de novato a un desempeño avanzado, de modo que es necesario que las competencias genéricas se aborden tanto en forma explícita como en contenido, y que especialmente estén siempre presentes en las metodologías y modos de evaluación. Como un ejemplo de este enfoque, Sanz de Acedo (2010) ofrece una propuesta de abordaje de las competencias para comprender, evaluar y generar información, así como para la toma de decisiones y la solución de problemas, y para trabajar con los recursos cognitivos de metacognición, autorregulación y transferencia. Todas ellas constituyen el soporte cognitivo para las competencias genéricas priorizadas en el perfil de egreso.

En algunas titulaciones, unas competencias genéricas son especialmente relevantes para el perfil de egreso académico-profesional. En este caso se puede optar por una clasificación fuerte que genere asignaturas específicas que trabajen la competencia genérica como contenido central, en la modalidad de talleres o seminarios que permitan al estudiantado participar activamente, con otros y con herramientas pertinentes, en el desarrollo de sus competencias; mientras las actividades extracurriculares y prácticas en contexto hacen posible la movilización e integración de recursos y competencias con un nivel de autonomía progresiva frente a situaciones críticas y complejas.

En el caso del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la Universidad de La Serena (2014), en talleres de docentes se trabaja para contar con una descripción de los niveles de desarrollo de las principales competencias genéricas y las rúbricas de desempeño para cada una. Ello queda finalmente reflejado en la matriz de competencias de la malla curricular de la carrera. El itinerario de la formación de competencias genéricas, si bien se expresa en niveles de desempeño, corresponde a un continuo de desarrollo, y algunos estudiantes pueden saltarse etapas, mientras otros requerirán más procesos para avanzar al nivel siguiente.

Como se advierte en la tabla 4, la carrera propone una modalidad combinada de inserción de las competencias genéricas en forma transversal en las asignaturas de formación de com-

petencias específicas y como seminario-taller para abordar algunas competencias genéricas como contenido central.

Por otra parte, con apoyo de asesores, además de decidir sobre los niveles de desarrollo de cada competencia, se trabaja en la selección de modalidades de enseñanza, metodología y formas de evaluación pertinentes a las diversas competencias. Así, la asesora Liliana Jabif (2007) ofrece orientaciones prácticas para docentes, que permiten contar con una versión pormenorizada de metodologías de enseñanza-aprendizaje y de formas de evaluación de las competencias genéricas. A partir de lo planteado por esta autora, en la tabla 5 se presentan ejemplos del abordaje educativo de algunas competencias genéricas.

Tomando como referente lo recién planteado, si tomamos como ejemplo la competencia de *compromiso ético*, esta se desarrolla desde el ingreso del estudiante a la carrera de Psicología. En el Taller de Iniciación, el estudiante aborda la ética del estudiantado y problemáticas propias de la actividad estudiantil como el plagio. Las asignaturas iniciales de las Ciencias Sociales y de la disciplina desarrollan el debate crítico de la sociedad, abordando transversalmente problemas coyunturales del Chile contemporáneo en la modalidad de foros, debates y ensayos, con una aproximación hacia la sensibilidad ética y el desarrollo del juicio moral (nivel 1).

Luego, en la asignatura de Derechos Humanos se aborda el ámbito normativo macro en el que se insertan el ciudadano y el profesional. El análisis de este marco normativo se realiza con metodologías de vigiliats y observatorios de la realidad nacional y mundial, análisis de casos, debates, posters de difusión, entre otras (nivel 2). La asignatura de Ética Profesional aborda los aspectos deontológicos de la profesión, analizando y discutiendo situaciones críticas simuladas del quehacer del profesional en los diversos campos de desempeño y la investigación. Las metodologías de enseñanza y evaluación se centran en análisis de casos simulados discutidos en grupo y casos recogidos de profesionales en ejercicio mediante el método de proyecto. En esta asignatura, además de la sensibilidad y el juicio moral, se enfatiza la motivación moral (nivel 2). Ella se incorpora en el plan de estudios antes de la práctica inicial, en la que el estudiantado debe movilizar la competencia en contextos reales durante el sexto semestre de la carrera. Posteriormente, en las asignaturas orientadas a las competencias profesionales se reitera transversalmente el análisis y abordaje de situaciones y dilemas éticos propios de la profesión en diversos ámbitos y modalidades de ejercicio, para, finalmente, experimentar y movilizar estas competencias en contextos reales en la actividad extracurricular de organización de eventos, y en la práctica profesional (nivel 3).

TABLA 4
Organización curricular de la incorporación de las competencias genéricas

Competencias genéricas del perfil de egreso	Inserción transversal en los módulos de competencias específicas			Inserción como seminario-taller (créditos adicionales)*
	Niveles de desarrollo en 5 años			
Pensamiento crítico	1	2	3	Taller de habilidades académicas (1)
Pensamiento reflexivo	1	2	3	Taller de actualización personal (2) Práctica profesional (3)
Resolución de problemas	1	2	3	Prácticas de investigación (3)
Pensamiento estratégico	1	2	3	Taller de gestión y políticas públicas (1) Práctica profesional (3)
Comunicación oral	1	2	3	Taller de lectura y escritura de textos científicos (2) Prácticas de investigación (3)
Comunicación escrita	1	2	3	
Comunicación interpersonal	1	2	3	Taller de comunicación interpersonal (3) Práctica profesional (3)
Trabajo en equipo	1	2	3	Organización y participación en eventos sociales-culturales-académicos** (2) Práctica inicial (2) Práctica profesional (3)
Sentido y comportamiento ético	1	2	3	Derechos humanos (2) Ética profesional (3) Práctica profesional (3)
Iniciativa	1	2	3	Organización de eventos sociales-culturales-académicos (2) Práctica inicial (2) Práctica profesional (3)

* Nivel de desarrollo alcanzado en cada seminario-taller o práctica.
 ** Actividad extracurricular reconocida en créditos.

TABLA 5
*Metodología de enseñanza-evaluación de competencias genéricas**

Competencia genérica: Pensamiento crítico: Evaluar y discriminar reflexivamente sobre diferentes fenómenos del ámbito personal, académico, profesional y del cotidiano con una mirada prospectiva, compleja y global, orientado a la acción.	Situación general de desempeño: Los alumnos participan en situaciones que les demandan emitir opinión fundamentada sobre situaciones profesionales. Leen críticamente artículos científicos. Participan en foros, debates y eventos científicos.
Ejemplos de metodologías de enseñanza	Metodologías de evaluación que valoran
– Estudios de caso con elaboración de juicio crítico. – Visionado de video con base en situaciones con presentación escrita de juicio crítico. – Análisis crítico de textos tipo ensayo o de artículos científicos. – Clasificación de tipos de fuentes de información en Internet según credibilidad y aporte.	– Juicios fundamentados a partir de un <i>input</i> (artículo, relato, caso). – Plantear supuestos histórico-contextuales, epistemológicos y ontológicos de las fuentes teóricas. – Emitir juicios sobre sesgos y rigurosidad metodológica de la construcción del conocimiento.
Competencia genérica: Trabajo en equipo (multidisciplinar e intercultural): Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.	Situación general de desempeño: Los alumnos participan en situaciones profesionales reales o simuladas cuya atención o resolución se realiza en forma colectiva, y en las que cada integrante del grupo asume funciones diferenciadas y complementarias.
Ejemplos de metodologías de enseñanza	Metodologías de evaluación que valoran
– Trabajo en equipos de proyectos con base en las pautas de los equipos eficaces. – Simulaciones y <i>role playing</i>. – Aprendizaje en servicio. – Organización de eventos estudiantiles.	– Contribución individual a la tarea grupal. – División de tareas en función de las fortalezas individuales. – Calidad de los intercambios durante el trabajo colectivo bajo supervisión. – Responsabilidad con el grupo y la tarea.

Adaptación de Jabif (2012).

Una innovación introducida en el nuevo plan de estudio de esta carrera es el reconocimiento en créditos transferibles de la actividad extracurricular de organización de eventos. En el pasado, estas actividades eran desarrolladas espontáneamente por algunos estudiantes en sus organizaciones. Con la vigencia del nuevo plan, el estudiantado debe dar cuenta de su participación en actividades voluntarias, sociales, académicas, culturales y ciudadanas. Así, se espera que durante la carrera haya gestionado una actividad de relevancia social, ciudadana, cultural, académica, artística u otra, participando en el equipo que gestiona la iniciativa desde su definición, convocatoria, logística y financiamiento. Esta actividad moviliza y desarrolla integradamente las competencias genéricas priorizadas en la carrera, y fortalece la praxis del estudiante universitario.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Al examinar el aporte de las competencias generales a las diversas formas de contribuir a la calidad con equidad, los programas de desarrollo de las competencias básicas para la vida se asocian con la equidad de ingreso, con la inclusión y la superación de las brechas educacionales de estudiantes de minorías o en condiciones de desigualdad. Mientras las competencias genéricas promueven la igualdad de oportunidades durante el proceso de formación, aportan también a la equidad al egreso del sistema, considerando tanto el mundo del trabajo como el de la vida personal, social y ciudadana. No obstante lo anterior, para hablar de calidad en los procesos de formación universitaria debe revisarse el concepto de competencias genéricas desde su vinculación con la formación de jóvenes para una praxis transformadora, emancipadora e identitaria, que permita superar y valorar su cultura de origen y generar prácticas estratégicamente orientadas a la innovación de la propia cultura, perturbando los criterios tradicionales de distribución de los saberes y evitando la segregación y la exclusión.

No es esta una tarea fácil ni de corto plazo. El aprendizaje basado en competencias se puede abordar desde diversos enfoques e impactar a las prácticas con diversos matices; puede, incluso, ser visto por el profesorado como un *déjà vu*, o como una moda que cambia el discurso sin generar innovaciones sustantivas. La propuesta supone un cambio profundo en las universidades, un cambio transformacional, ya que incide en la extensión y profundidad de él. Extensión, porque el cambio afecta a toda la vida universitaria y a todas las estructuras que la soportan. Todos los agentes están llamados a participar en esta innovación que se ha de realizar en las universidades. Profundidad, por cuanto el cambio propuesto requiere impactar la cultura de las universidades y las teorías implícitas de maestros y estudiantes. Esta innovación supone la modifica-

ción del enfoque o modelo de enseñanza que hasta ahora se está llevando a cabo; implica un cambio en los supuestos que soportan las prácticas de docentes y, sobre todo, del estudiantado.

Es difícil —si no imposible— incorporar el nuevo modelo curricular sin perturbar las viejas estructuras y las actitudes de todos. Es esperable encontrar resistencias políticas y pedagógicas; es necesario escuchar estas resistencias y mirar esta propuesta curricular con sospecha, develarla y co-construir significados para un concepto que, por su polisemia, permite su deconstrucción y la reconstrucción de un sentido que pueda surgir desde la crítica y la reflexión compartida. En síntesis, dialogar y consensuar en la comunidad universitaria este cambio transformacional.

Referencias bibliográficas

- ARENDT, H.
1958 *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- BARTRAM, D. y R. ROE
2005 "Definition and Assessment of Competences in the Context of the European Diploma of Psychology". *European Psychologist*, volumen 10(2), pp. 93-102.
- BAUMAN, R.
2007 *Vida de consumo*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- BERNSTEIN, B.
1998 *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BOGOYA, D. y OTROS
2000 *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional.
- DELAMARE, F. y J. WINTERTON
2005 "What is Competence?". *Human Resource Development International*, volumen 8, número 1, pp. 27-46. Marzo.
- DeSeCo
2006 *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. <<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>>. Fecha de consulta: 10/7/2010.

DÍAZ BARRIGA, F.

- 2003 "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenidodiazbarriga.html>>. Fecha de consulta: 10/6/2010.

ESPINOZA, O., L. E. GONZÁLEZ y C. L. LATORRE

- 2009 "Un modelo de equidad para la educación superior: Análisis de su aplicación al caso chileno". *Rev. Educ. Sup.* [en línea], volumen 38, número 150, pp. 971-11. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018527602009000200006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 01852760>. Fecha de consulta: 20/7/2011.

GONZÁLEZ, J., R. WAGENAAR y P. BENEITONE

- 2004 *Tuning América Latina: Un proyecto de las universidades*. Versión electrónica.

JABIF, L.

- 2007 *Docencia universitaria bajo un enfoque de competencias*. s.l.: Universidad Austral de Chile (MECESUP).
- 2012 "Informe asesoría técnica proyecto MECESUP ULS o6o1". Documento de circulación restringida. Enero.

JULIÁ, M. T.

- 2011 "Formación basada en competencias: Aportes a la calidad de los aprendizajes en la formación de psicólogos". En Jorge CATALÁN (editor). *Psicología Educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena: Universidad de La Serena.
- 2012 *Competencias profesionales del psicólogo en Chile: Propuesta de la Red de Psicología del CUECH*. María Teresa JULIÁ (editora). La Serena: Universidad de La Serena.

LEMAITRE, M. J.

- 2005 "Equidad en la educación superior: Un concepto complejo". *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volumen 3, número 2, pp. 70-79. ISSN 16964713. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1252030>>. Fecha de consulta: 20/8/2011.

MONTERO, P.

1999 "Conferencia Cumbre de Rectores: Nuevos desafíos para la universidad estatal del tercer milenio". Documento de circulación restringida.

NAVARRETE, Susana, Ruth CANDIA y Rodrigo PUCHI

2014 "Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de La Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico". *Calidad en la Educación* [en línea], número 39, pp. 43-80. <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So71845652013000200003&lng=es&nrm=iso. ISSN 07184565. <http://dx.doi.org/10.4067/So71845652013000200003>>.

PÉREZ GÓMEZ, A.

2012 *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

PEY, R., B. S. CHAURIYE y F. F. DURÁN

2012 "Proceso de innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores". En *Innovaciones curriculares en las universidades del Consejo de Rectores*, pp. 15-45. Santiago de Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) / Nuevamérica Impresores Ltda.

POBLETE, M.

2010 "Informe asesoría técnica: Identificación y definición de competencias del perfil académico profesional del psicólogo". Red Psicología CUECH. Proyecto MECESUP - ULS0601. Documento de circulación restringida.

RED PSICOLOGÍA CUECH

2008 "Mejoramiento de la formación general y específica de los profesionales psicólogos del Consorcio de Universidades del Estado mediante el diseño e implementación de un marco curricular común basado en competencias". M. T. JULIÁ, M. DENEGRÍ, S. GONZÁLEZ, J. REDONDO, C. CALDERÓN, E. MOYANO, M. L. CAMPOS y A. CUADRA. Proyecto MECESUP ULS 0601. La Serena, octubre.

SANZ DE ACEDO, L. A.

2010 *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.

SCHOMBURG, Harald y Ulrich TEICHLER

2006 *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results of Graduate Surveys from Twelve Countries*. The Netherlands: Springer.

STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY

s.f. Hannah Arendt. *First published Thu Jul 27, 2006; substantive revision Thu Apr 10, 2014*. <<http://plato.stanford.edu/entries/arendt/>>. Fecha de consulta: 20/8/2014.

UNIVERSIDAD DE LA SERENA

2011 *Modelo educativo*. <www.userena.cl>.

UNIVERSIDAD DE LA SERENA – ESCUELA DE PSICOLOGÍA

2014 “Plan de Estudios de la carrera de Psicología”. Documento de circulación restringida.

VILLA, A. y M. POBLETE

2007 *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Vicerrectoría de Innovación y Calidad – ICE de la Universidad de Deusto.

Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior

Frida Díaz Barriga Arceo

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

INTRODUCCIÓN

El discurso hegemónico de la entrada a la sociedad del conocimiento y la necesidad de innovar estructuras y prácticas curriculares, así como el requerimiento de una instrucción centrada en el aprendizaje del estudiante, han constituido el terreno fértil para el ingreso de los modelos curriculares basados en la delimitación de competencias y el ajuste a estándares profesionales internacionales. Desde la década de 1990, en el marco de un proceso de internacionalización de los estudios curriculares (Pinar 2014) y de las políticas globales en materia educativa (Barrón 1997), la formación de los profesionales técnicos y universitarios responde en buena medida a las presiones provenientes de los organismos internacionales y nacionales, donde se plantea la necesidad de la formación basada en competencias, la adquisición de un conjunto de 'literacidades' (digital, académica, comunicativa), la apropiación de las innovaciones tecnológicas asociada a las profesiones, entre otras.

Las preguntas de fondo son si realmente la educación y el currículo basados en competencias han logrado la pretendida innovación; si los docentes se han apropiado del enfoque; si realmente se han transformado las prácticas educativas en las aulas, y si la formación de los profesionales ha alcanzado los elevados estándares que se plantean. En este caso, como en el de muchas otras reformas educativas de largo aliento, los resultados resultan controvertidos, los alcances no logran ser tan espectaculares como se pensaba, y si bien se habla de las bondades de los modelos educativos que se quiere implantar, también hay voces en contra y movimientos de resistencia.

En los estados de conocimiento de la producción curricular en México en las dos últimas décadas, auspiciados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y coordinados por Ángel Díaz Barriga, el equipo de investigadores encontramos dispersión de significados en relación con lo que diferentes autores entienden por competencia y, habitualmente, un peligroso reduccionismo. A partir de la revisión del corpus de publicaciones generadas sobre el tema en la última década en nuestro país, hemos encontrado que una importante crítica al currículo por competencias es que lo que sucede en la práctica es que se adopta una visión pragmática, reduccionista y técnica, neoconductista, que al parecer es la que está proliferando hoy en la implantación de muchos proyectos educativos y curriculares. Esto entra en contradicción con la afirmación que aparece en muchos modelos educativos y curriculares, en los que, por el contrario, hay un pronunciamiento a favor de las competencias desde la perspectiva sociocultural y con fundamento en el socioconstructivismo, el aprendizaje por proyectos, la visión situada y socialmente responsable del conocimiento; el autor más citado de este enfoque es Ph. Perrenoud (2004, 2006).

No obstante, en la puesta en práctica de los programas de estudio, la “competencia” pierde su cualidad de movilización de saberes complejos en situación, y queda reducida al dominio de un “saber hacer” procedimental muy puntual y de corte técnico, como una vía que solo permite definir registros de tareas o comportamientos discretos y fragmentados. Uno de los principales problemas con el currículo por competencias ha sido pasar de la lógica de las competencias técnico-laborales a la definición de competencias académicas y sociofuncionales que no pueden plantearse como tareas discretas y específicas. En otros casos, la noción de competencia remite a delimitar la sumatoria de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, supuestamente integrales, pero que al momento de traducirse en programas de estudios concretos y, sobre todo, en formas e instrumentos de evaluación, vuelve a privilegiar los primeros en detrimento de los dos últimos, y no logra establecer su articulación. En muchos casos, la principal contradicción es que al momento de elaborar programas supuestamente por competencias, se regresa a la lógica de los objetivos conductuales que en apariencia se buscaba superar y al planteamiento de temas enraizados en los contenidos de las disciplinas, y no se logra plantear situaciones-problema vinculadas con contextos significativos (Díaz Barriga 2014).

Un problema no menor consiste en la dificultad de los actores de la educación para entender el qué, el para qué y el cómo del enfoque por competencias. En particular, muchos profesores se encuentran confundidos respecto a qué son las competencias y, más aún, respecto a cómo enseñarlas y evaluarlas. Los procesos de capacitación docente en este tema también han sido

objeto de importantes críticas, y, salvo honrosas excepciones, por lo menos las capacitaciones masivas dirigidas por los ministerios a los docentes de nivel básico y medio no han dado los frutos esperados, dado su carácter técnico y episódico, desarticulado de la realidad de las aulas, su falta de solidez y profundidad (Díaz Barriga 2010). Al parecer, en muchos de esos “cursos” se contradice el modelo mismo de competencias, pues en vez de “predicar con el ejemplo”, la supuesta capacitación de los profesores se centra en un saber decir y no en un saber hacer acotado a su espacio de enseñanza.

Sin embargo, el panorama de la concepción e implantación de los modelos por competencias es muy diverso, de modo que no podemos generalizar sus logros. La literatura es por necesidad controvertida, debido a la multideterminación del fenómeno educativo, a la dispersión de modelos de competencias y a su incidencia en contextos muy diversos. Al respecto, en algunos trabajos se ha encontrado que cuando se logra claridad en la propuesta, participación activa de los actores de la educación y vínculo con las necesidades de la práctica, más cambios clave en el centro escolar, puede hablarse de ejemplos de buena práctica con los modelos de competencias en distintos niveles educativos e incluso en contextos considerados “vulnerables” (Lira 2012).

Esta situación no es privativa de México, sino que se ha reportado en diversos países. Un estudio reciente sobre el desarrollo del currículo en 10 países latinoamericanos, coordinado por Ángel Díaz Barriga y José María García-Garduño (2014), si bien encuentra líneas específicas de pensamiento educativo de corte latinoamericano, también revela que el enfoque de competencias ha permeado las reformas curriculares en varios países como resultado de una tendencia global y de las políticas emanadas de los organismos internacionales, así como de diversas instancias de los Estados nacionales. En todos los casos, el tema también resulta controvertido.

Los especialistas más reconocidos en la materia han planteado hace décadas que el currículo es una construcción cultural, que no podemos más que analizarlo en situación, vinculado a la experiencia social de sus actores, y que lo importante es poder interpretar el sentido de los distintos discursos que genera en momentos históricos y contextos diversos. Por eso, Pinar (2014) considera que la teorización en torno al currículo y, por ende, tendencias como la que hoy nos ocupa, resultan “una conversación complicada”.

Coincidimos con Coll (2007), quien parte del supuesto de que la educación y el diseño curricular basados en competencias pueden, potencialmente, ofrecer aportaciones valiosas en el caso de la formación básica y en el nivel profesional, pero ello dependerá de la

concepción y teorización en que se sustenten y de la forma en que se lleven a la práctica, siempre y cuando exista claridad en la intención y acerca del camino para transformar de fondo los procesos educativos. Para lograr un proceso de verdadera innovación se requiere el cambio de mentalidades y prácticas, la apropiación de los actores en la medida en que experimentan cambios favorables en su cotidianidad.

EL CONCEPTO DE COMPETENCIA Y SU ADQUISICIÓN

La entrada del discurso de las competencias en la educación no tiene su origen en un paradigma o enfoque psicoeducativo centrado en los procesos de enseñanza o en el diseño del currículo escolar. Se suele identificar como vertientes originarias una cierta reestructuración de la noción de capacitación en destrezas laborales y certificación de puestos de trabajo proveniente del campo de la empresa, que toma como recurso metodológico el análisis conductual de puestos y tareas. Al respecto, Blas (2007: 14) afirma que “[...] más que de nuevos modelos o desarrollos conceptuales, se trata meramente de sustituciones terminológicas de conceptos antiguos, donde el tradicional análisis ocupacional de tareas o el análisis de aptitudes y actitudes parecen haber sido disfrazados por un nuevo lenguaje, el propuesto y promovido por el nuevo concepto de competencia profesional”.

También suelen mencionarse los desarrollos teóricos provenientes del enfoque psicolingüístico de Noam Chomsky, quien en la década de 1970 acuñó el concepto de competencia lingüística y lo diferenció del desempeño o ejecución, para dar cabida a un conjunto de procesos y habilidades complejas circunscritos a un ámbito de conocimiento específico. A partir de su planteamiento, otros más han comenzado a hablar de competencias comunicativas, ideológicas, discursivas, pragmáticas, etcétera.

Otra fuente importante que es común citar, ubicada en una perspectiva educativa, es el documento de J. Delors “La educación encierra un tesoro”, que habla de un conjunto de saberes indispensables en todo proceso educativo: el saber, el saber hacer, el ser y el convivir. Este documento es recurrentemente citado en muchos de los modelos educativos y en los textos que acompañan las políticas que sustentan las reformas educativas, y para algunos autores justifica el tema de la educación por competencias.

Desde nuestra perspectiva, hemos planteado que el enfoque de competencias y su traslado al campo educativo, por lo menos en lo concerniente a nuestro país, nace de un interés orientado a vincular al sector productivo con las instituciones educativas,

especialmente en los niveles y modalidades que se abocan a la formación de técnicos de nivel medio y profesionales, así como a la preparación para el empleo semicalificado de la población adulta (Díaz Barriga y Rigo 2000). No en balde el primer gran proyecto curricular de educación por competencias es el del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica Conalep (Bravo, Balvín y González 2014).

El interés primordial se ubicó, en sus orígenes, en la promoción, evaluación y certificación de competencias definidas de común acuerdo con el sector productivo, con el compromiso de las instituciones educativas de replantear sus programas de estudio en tal dirección. En este caso, lo usual es que la competencia aluda a un saber hacer que conduce a un desempeño eficiente, que se puede demostrar mediante ejecuciones observables. Pero la acepción anterior no es la única. Reconocemos que no existe una definición consensuada del término; menos, una perspectiva unificada respecto a cómo se aprenden, enseñan y evalúan las competencias, cuestión que se complejiza si añadimos el asunto de los contenidos, las disciplinas y profesiones, los niveles y contextos educativos.

En su análisis histórico del surgimiento del enfoque de las competencias en educación, De Ketele (2008) postula que desde mediados del siglo XX, bajo el influjo del taylorismo y del behaviorismo, se popularizó la pedagogía por objetivos, cuyo principio educativo básico es el siguiente: “Conocer es demostrar el dominio de objetivos traducidos en comportamientos observables”. Este movimiento ocasionó una ola importante de reformas curriculares en muchos países del orbe. De esa perspectiva deriva la visión estrecha de las competencias (véase más adelante). Sin embargo, ante la presión sobre los sistemas educativos y, más aún, sobre las universidades, debido a que “al salir de la escuela, los titulados no son capaces de realizar las tareas complejas que se les asignan, aunque se les haya enseñado todos los conocimientos y técnicas requeridas” (2008: 6), la pedagogía por objetivos evidenció sus limitaciones, sobre todo por su asociación a una enseñanza transmisivo-receptiva centrada en contenidos factuales.

Así, con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, y con el advenimiento de la internacionalización y la globalización de la economía de mercado, se inició un movimiento que impactó en la formación de profesionales bajo el principio de *conocer es demostrar su competencia*. Las organizaciones tomaron la iniciativa de *proponer* servicios de formación, y una de sus primeras acciones consistió en realizar un análisis preciso de las tareas por desempeñar e identificar, a partir de él, las competencias requeridas por los profesionales y técnicos de las empresas. Así apareció el concepto *referencial de competencias*. Siguiendo a De Ketele, en paralelo se gestó la

propuesta en los organismos educativos y económicos internacionales de reorientar el currículo básico, centrarlo en el aprendizaje de competencias elementales, vinculadas con la vida, con la finalidad de permitir a cada persona vivir en una sociedad caracterizada por un desarrollo sostenible.

El devenir de estos esfuerzos, insistimos, ha resultado no solo dispar sino también controvertido, incluso en los países europeos, donde continúan en tensión la pedagogía por objetivos y el enfoque de competencias. Por otro lado, la literatura crítica de estos enfoques también es digna de tomarse en cuenta. Por ejemplo, Del Rey (2012) encuentra que el arribo del enfoque de competencias a las aulas (tanto en países francoparlantes como latinoamericanos) se ha interpretado como la encomienda de transformar la educación en una suerte de fábrica de recursos humanos donde se pretende inculcar en los estudiantes los valores económicos y el estilo de vida moderna estandarizada, que se les oferta a niños y jóvenes como sinónimo de éxito. También se ha llegado a entender que educar por competencias significa cancelar el aprendizaje de contenidos. Desde la perspectiva de este artículo, es precisamente en contraposición a este tipo de miradas reduccionistas o totalizadoras contra las que debemos repensar el sentido de las competencias en la educación.

LA MIRADA SOCIOCULTURAL Y CONSTRUCTIVISTA DE LAS COMPETENCIAS

En este texto tomamos postura en torno a una mirada sociocultural y constructivista de las competencias, por la que los autores de esta perspectiva han propuesto que ella implica un proceso complejo de movilización e integración de saberes, que ocurre dentro de los límites (facilidades y restricciones) que plantea un dominio temático o situacional específico, caracterizado por un conjunto de prácticas socioculturales que dan significado y sentido a esa competencia.

César Coll (2007) destaca que la noción sociocultural y constructivista de la competencia, entendida como arriba se ha indicado, hace aportaciones importantes a la educación en la medida en que sitúa en un primer plano la importancia de la funcionalidad de los aprendizajes logrados, así como su significatividad. Aporta también la idea de que es indispensable arribar a una integración de distintos tipos de conocimientos, a la par que se reconoce la especificidad de lo que se enseña y evalúa, su carácter situado. Puede decirse que las competencias son “capacidades situadas”, es decir, capacidades que incluyen en su caracterización la referencia a unos conocimientos y unas situaciones determinadas. Por esto, la mirada constructivista de

corte sociocultural al tema de las competencias en educación destaca la importancia de los contextos de referencia (personales, sociales, culturales, educativos), que nos remiten tanto a procesos de adquisición como de uso, y que no pueden obviarse cuando se enseña o evalúa.

Al revisar una gran diversidad de acepciones y modelos educativos basados en competencias, Denyer y otros (2007) concluyen que el concepto de competencia cristaliza en dos formas que se ubican en polos opuestos y extremos, una *estrecha* y otra *amplia*.

En un sentido estrecho, la competencia se concibe como una prescripción estricta, y se restringe a “saber ejecutar” algún procedimiento entendido como plan preconcebido o rutina centrada en seguir instrucciones o consignas. Puede decirse que este saber-hacer referido a una prescripción estricta constituye el grado más elemental de una competencia. Esta concepción está ligada, de manera general, a la idea neoconductista del aprendizaje y a la derivación de competencias como un listado de tareas o acciones discretas.

En el sentido amplio, la competencia se concibe como una prescripción abierta e implica la capacidad de afrontar una situación compleja movilizand o varios saberes. Se requiere que la persona, al enfrentar la situación y en el lugar mismo, re-construya el conocimiento, invente algo, proponga una solución o tome decisiones. Además, se necesita responder de manera lo más pertinente posible a los requerimientos de la situación o problema que se afronta, lo que implica el ejercicio conveniente de un rol o una función dada. Supone, además, una acción responsable y autorregulada —es decir, consciente—, realizada con todo conocimiento de causa, por lo que involucra un saber ser. Esta acepción enraizada en el constructivismo sociocultural es la defendida por varios teóricos de la comunidad académica franco-canadiense y europea (véase Denyer y otros 2007; Jonnaert 2002; Perrenoud 2004; Tardif 2003).

Las competencias profesionales se desarrollan mediante procesos de formación deliberados y dirigidos, pero también se perfeccionan en el devenir cotidiano del practicante cuando enfrenta las situaciones clave de la práctica. Lo que hace la diferencia en el desempeño de los profesionales es su capacidad de contender con las situaciones reales que son propias de un contexto profesional en cambio permanente, y se ubica en lo que Donald Schön (1992) llama “las zonas indeterminadas de la práctica”, que se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y la presencia de conflictos de valor. Es decir, los problemas relevantes que se enfrentan en el mundo profesional —y, en general, en los escenarios de la vida real— constituyen situaciones poco definidas o estructuradas, y plantean dilemas de diversa índole (de desarrollo tecnológico, ambientales, éticos, políticos, económicos).

Puede decirse que un profesional competente será quien sepa manejar de manera conveniente los *qué, cómo, por qué, cuándo y para qué* que se le plantean cuando actúa frente a las situaciones que son propias de su labor profesional, que sea capaz de reaccionar ante la complejidad, el conflicto de valores, el cambio continuo y la incertidumbre que, como ya vimos, caracterizan tales situaciones. También puede decirse que un profesional competente es aquel que, ante estas situaciones inéditas pero pertinentes a su campo de acción profesional, está capacitado para tomar iniciativas y decisiones, negociar, hacer elecciones en condiciones de riesgo, innovar y asumir responsabilidades. La educación por competencias no podrá cristalizar mientras se continúe pensando que lo que hay que enseñar a los futuros profesionistas es un cúmulo de teorías y técnicas y esperar que las apliquen automáticamente cuando “salgan al mundo real”.

CÓMO SE APRENDEN Y SE ENSEÑAN LAS COMPETENCIAS

Por lo antes expuesto, para enseñar competencias no basta con elaborar referenciales de competencias e insertarlas en el currículo; tampoco es suficiente la transmisión de conocimientos o la mera automatización de procedimientos. Para enseñar y aprender competencias —en la acepción amplia del término— se requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes a las tareas que se espera resuelvan en la realidad. Se precisa, asimismo, que adquieran y aprendan a movilizar los recursos indispensables y que lo hagan con fundamento en procesos de reflexión metacognitiva o autorregulación.

Por consiguiente, los programas y propósitos de la formación, desde la mirada de una educación por competencias aquí asumida, no se derivan en la forma de reproducción de conocimientos estáticos o declarativos, sino como actividades generativas y tareas-problema que la persona en formación deberá enfrentar. Esto lleva necesariamente a cuestionar de entrada la relevancia cultural de los aprendizajes buscados, a clarificar la función social que se otorga a la educación y a darse cuenta de que no existe la neutralidad ni en contenidos ni en procesos formativos. Asimismo, se pone en tela de juicio la estructura y organización curricular imperante, que, pese a todo lo que se ha pretendido innovar, sigue anclada en la lógica positivista de las asignaturas insulares, cuyo contenido se centra en una cierta forma de entender “las teorías y los métodos”. Recordemos que uno de los grandes retos en el campo de la educación por competencias se ubica en conformar experiencias formativas de carácter multi e interdisciplinar, en las que resaltan los aprendizajes transversales, las ‘literacidades’ o

alfabetizaciones (por ejemplo, comunicativa, digital, ciudadana), y que ello es lo que otorga relevancia a los contenidos que a fin de cuentas se consideran saberes culturales. Este es un asunto que a nuestro juicio no está resuelto, y ha conducido a conformar planes curriculares en los que no se renuncia a la estructura disciplinar positivista y en buena medida al enciclopedismo, sino que a lo anterior se superpone (o “injerta”) el tema de las competencias y los aprendizajes transversales.

Una cuestión poco difundida en las experiencias de formación docente enfocadas en que cambien su lógica instruccional a la enseñanza basada en competencias reside en clarificar, más allá de su concepción misma, la cuestión de cómo se aprenden y cómo se enseñan. Desde nuestra perspectiva, la reflexión crítica de los profesores sobre estos aspectos resulta insoslayable.

Desde una mirada sociocultural, el aprendizaje se concibe como un acto social, no únicamente cognitivo o endógeno. Por eso se afirma que las competencias, en su cualidad de conocimiento que se dinamiza en situación, se aprenden en el seno de una comunidad de prácticas sociales (Wenger 2001). La manera en que los profesionales perciben y emplean determinadas herramientas y recursos, en que definen e intervienen en las situaciones problema, e incluso en la forma en que organizan el conocimiento, dependen no solo de historias de vida personales, sino, y sobre todo, de los saberes aprendidos en el seno de la comunidad de práctica profesional a la que pertenecen o aspiran pertenecer. Una comunidad de práctica comparte creencias y enfoques hacia lo que implica aprender y enseñar, así como prácticas, herramientas y tecnologías, valores, lenguajes, expectativas y metas. Asimismo, las relaciones de participación y las identidades de sus integrantes se transforman en relación con las posibilidades y restricciones de los contextos donde se desenvuelven.

Por lo recién expuesto, planteamos que lo más deseable es que los procesos formativos en las universidades se encuentren estrechamente ligados a las prácticas sociales de las comunidades profesionales en cuanto a su vínculo con la problemática, intereses y dinámica de interacción que las caracteriza. Y en este sentido habrá que contemplar tanto las prácticas predominantes como las emergentes e innovadoras, que permiten anticipar el dinamismo que caracteriza a una profesión.

El experto holandés Robert Roe (2003) ha realizado estudios acerca de las competencias de los psicólogos europeos de las organizaciones, y una de sus conclusiones principales es que no existen psicólogos generales, sino que el ejercicio profesional implica una cierta especialización, muy ligada al contexto y a la dinámica particular de la profesión en un país

determinado. Considera, asimismo, que no todo lo que se enseña en las universidades puede categorizarse como competencia, y que las competencias profesionales están sujetas a un proceso formativo complejo, gradual y temporal. Afirmar, también, que para que se adquieran competencias es condición trabajar con los estudiantes con base en un enfoque de problemas que los lleve a integrar y movilizar el conocimiento adquirido. Encuentra, finalmente, que existe una etapa básica, otra inicial y una avanzada en la adquisición de competencias. La etapa básica es la que transcurre durante la formación en la universidad, mientras que las etapas inicial y avanzada se desarrollan durante la vida profesional en los escenarios donde se ejerce la profesión.

La primera de estas etapas abarca los primeros cinco años de ejercicio profesional, cuando el egresado puede aún requerir apoyos y supervisión. La segunda, la avanzada, marca la transición al ejercicio independiente, y es entonces cuando se espera que el profesional haya adquirido un conocimiento experto que le permita un desempeño profesional de alto nivel. Por supuesto, tales etapas no son normativas ni rígidas: simplemente ilustran, según Roe, la complejidad del trayecto que tienen que recorrer los profesionales en su formación, que no termina ni se ha perfeccionado cuando se egresa de la universidad. Lo interesante también es entender que la formación de competencias puede o no ocurrir durante los estudios universitarios, lo que depende de las experiencias de formación en las que participen los alumnos.

De lo anterior podemos extraer importantes principios para la formación por competencias en el nivel universitario: las competencias tienen un carácter incremental (siempre puede aprenderse más en relación con ellas); es posible que no se aprendan competencias para la profesión en la universidad, sobre todo en instituciones que no promueven su enseñanza directa en escenarios propios de la profesión en torno a problemas abiertos específicos del campo de ejercicio profesional en cuestión. Por ello, no es de extrañar el gran acento que se ha puesto en las reformas curriculares en la universidad a la formación en la práctica, a las estancias profesionales en organizaciones y empresas, al aprendizaje de servicio en comunidad, o a los modelos de residencia en el caso de los profesionales de la salud, entre otras posibilidades.

Recapitulando, no basta con poseer conocimiento; se requiere su “movilización”, noción clave en la concepción de competencia desde la aproximación sociocultural y constructivista. Sin la movilización autorregulada, consciente y propositiva de determinados saberes y recursos cognitivos (conocimientos de la disciplina, destrezas y habilidades, estrategias

académicas e interpersonales, etcétera) es imposible la adquisición y puesta en práctica de competencias. Es decir, un estudiante puede tener determinados conocimientos y capacidades, pero no ser capaz de integrarlos o emplearlos frente a un problema real que tiene que enfrentar. Esto deja entrever la complejidad de las competencias, ya que nos enfrenta a la existencia continua de situaciones inéditas y por ende singulares, a la importancia de ser estratégicos al afrontar tales situaciones, y a uno de los asuntos no resueltos en este campo, el de la transferencia de saberes.

Al respecto, Jonnaert (2002) cuestiona a fondo la noción misma de transferencia del conocimiento, pues dice que el isomorfismo entre situaciones que se han de afrontar en la vida o la profesión resulta cuestionable, y debido a que se suele equiparar la transferencia con una aplicación lineal y rígida del conocimiento de una situación a otra, en la lógica de un traslado mecánico. Por el contrario, para este autor la transferencia, “si existe”, consiste en un proceso interactivo, en una suerte de vaivén entre tres fases, contextualización-descontextualización-recontextualización. Dado el carácter situacional y de problema abierto, el sujeto construye necesariamente una representación de la situación, que es transversal a todo el proceso de elaboración de la competencia. Este autor sintetiza convenientemente los principios de la visión sociocultural de las competencias al plantear sus características básicas, que son las siguientes:

1. Una competencia se construye (no se “transmite”).
2. Está situada en contextos y situaciones pertinentes con relación a las prácticas sociales establecidas (no puede plantearse “descontextualizada”).
3. Requiere una práctica reflexiva.
4. Es temporalmente viable (no está definida de una vez por todas).

Más allá de esta cuádruple caracterización, la competencia ejerce las funciones específicas de movilizar y coordinar una serie de recursos variados (cognoscitivos, emocionales, sociales, del contexto), así como de tratar con éxito las distintas tareas que solicitan una situación dada, y permite comprobar la pertinencia social de los resultados de los tratamientos efectuados en esta situación. Así, lo más relevante es entender el carácter dinámico, situacional y sujeto al cambio de las competencias, su carácter temporal e incremental, pues siempre es posible aprender más o perfeccionar una determinada competencia. Un gran error ha sido despojar al modelo de competencias de una mirada histórica y cultural, dado que las profesiones mismas no son inmutables, sus prácticas cambian y el modo de concebirlas se transforma continuamente —cobran diversos sentidos y matices en distintas comunidades de práctica.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA ENSEÑAR Y APRENDER COMPETENCIAS

La enseñanza y aprendizaje por competencias transforma la manera en que se concibe el acto educativo, su punto de partida, el sentido del conocimiento mismo; y por ello no es cuestión de un cambio de estrategias didácticas puntuales, sino que requiere una transformación en la epistemología del conocimiento y la enseñanza que se posee. De ahí su complejidad.

En la lógica de transposición didáctica en la educación por competencias, el punto de partida consiste en ubicarse en las demandas del medio social, para proceder a la identificación y análisis de las situaciones sociales o tareas que hay que enfrentar, para decidir después qué conocimientos son los más pertinentes en relación con las prácticas profesionales, la vida diaria, las características personales, entre otras, que se han identificado como prioritarias. Por ello, los objetivos de la formación en un modelo por competencias no se describen por sus contenidos disciplinares, sino en función de las actividades o tareas que el estudiante enfrentará. Visto así, no son suficientes los ejercicios de aplicación o repaso del conocimiento; por el contrario: lo que se requiere es afrontar y resolver situaciones-problema, con toda la complejidad que ellas implican, lo más reales y cercanas posible al ejercicio social de la actividad.

No obstante, lo anterior de ninguna manera quiere decir que los contenidos pueden obviarse o dejan de ser importantes; quiere decir que su relevancia y procedencia se redimensionan (Denyer y otros 2007). En la tabla 1 se presenta una síntesis del contraste que realizan estos autores en relación con la transposición didáctica por competencias y la que enfatiza la transmisión-recepción de información.

No se puede hablar de metodología única para la enseñanza de las competencias. Sin embargo, algunos autores (Zabala y Arnau 2008) señalan que una secuencia didáctica enfocada en el desarrollo de competencias debe considerar:

- La presentación de una situación real.
- Un problema abierto o cuestión por resolver.
- La selección de un esquema de acción.
- La aplicación reflexiva de ese esquema a una situación real para la resolución del problema planteado.
- El empleo del citado esquema en situaciones diversas (de ahí que se hable de afrontar situaciones inéditas, singulares).

Por lo anterior, los métodos educativos de corte experiencial y de formación en la práctica (aprendizaje mediante proyectos, aprendizaje basado en problemas, método de

TABLA 1

El proceso de transposición didáctica en la enseñanza transmisiva y por competencias

Aspectos clave del proceso didáctico	Enseñanza por transmisión	Enseñanza por competencias
Punto de partida de la reflexión didáctica	Conocimientos disciplinares, eruditos	Situaciones sociales relevantes
Objetivos de formación	En materia de transmisión de conocimientos y automatización de procedimientos	En materia de actividades situadas en contexto que involucren movilización de conocimientos diversos
Proceso educativo y transposición de saberes	Adaptación de los conocimientos eruditos al nivel de los alumnos para que, después del curso, los puedan aplicar a futuro	Creación de situaciones didácticas que enfrentan a los estudiantes a tareas auténticas en contextos reales
Enfoques didácticos	Lecciones enfocadas en el aprendizaje de teorías y métodos. Énfasis en ejercicios de comprensión, aplicación y repaso del contenido curricular	Actividades generativas, tareas-problema, abordajes experienciales en contextos reales. Énfasis en solución de situaciones-problema y casos, toma de decisiones y conducción de proyectos

Fuente: Denyer y otros 2007.

casos, aprender sirviendo en la comunidad, incidente crítico, medicina narrativa, entre otros) constituyen opciones viables y deseables. Al mismo tiempo, resulta evidente que el énfasis en modelos que se orientan a la construcción colaborativa del conocimiento y la participación en comunidades de práctica también ha cobrado presencia creciente en el campo de la educación por competencias. Ahora bien: hay que acotar que todos estos enfoques educativos hunden sus raíces en una diversidad de enfoques pedagógicos y psicológicos, en su mayoría gestados en las primeras décadas del siglo XX, en consonancia con los planteamientos de la escuela nueva, la renovación pedagógica, la escuela activa y la educación pragmática para la participación democrática.

Podemos decir que se replantea la figura del docente, a quien no se percibe como transmisor de información acabada. Los roles de tutor, *coach* académico, consejero, experto en un determinado ámbito o supervisor en escenarios cobran relevancia en relación con

las funciones esperadas de los agentes educativos. Se ha intentado vincular el enfoque del docente como práctico-reflexivo con la visión de lo que requiere un docente que enseña por competencias. Con el mismo tenor, se ha escrito bastante respecto a las competencias que debe poseer un docente para enseñar por competencias. En nuestro contexto, uno de los referentes más conocidos de competencias docentes es el propuesto en la Comunidad Europea, que posteriormente fue replanteado por Perrenoud (2004) en su texto *Diez nuevas competencias para enseñar*.

No existen recetas únicas ni fáciles, pero el principio clave reside en que aprender competencias será posible en la medida en que se enfrente a la persona en formación a situaciones reales —o incluso simuladas pero relevantes— que la hagan afrontar los problemas o casos propios de la práctica de la profesión, es decir, que tengan el componente de enseñanza auténtica y situada (Díaz Barriga 2006).

En un modelo de enseñanza situada, resaltará la importancia de la influencia de los agentes educativos. Esto se traduce en prácticas pedagógicas deliberadas basadas en mecanismos de mediación y ayuda ajustadas a las necesidades del alumno y del contexto, y en el empleo de estrategias que fomenten el aprendizaje colaborativo o recíproco. Lo anterior implica que en la toma de decisiones didácticas (delimitación de intenciones, selección y tratamiento de contenidos, previsión de estrategias docentes y para el aprendizaje, mecanismos de evaluación, entre otras) juega un papel protagónico la consideración de las situaciones reales en las que el aprendiz recrea o deberá recrear el conocimiento que va a adquirir en el escenario educativo. Por lo anterior, la idea de una enseñanza situada encuentra justificación en criterios como la relevancia social de los aprendizajes buscados, la pertinencia de estos en aras del facultamiento o fortalecimiento de la identidad y la agencia del alumno, la significatividad, motivación y autenticidad de las prácticas educativas que se diseñan o en el tipo de participación o intercambios colaborativos que se promueven entre los participantes.

Con base en John Dewey ([1938] 2000), en el rubro de aprendizaje experiencial se integran aquellas experiencias relevantes de aprendizaje directo en escenarios reales (comunitarios, laborales e institucionales) que permiten al alumno enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir significativamente el conocimiento; desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional; manejar situaciones sociales y contribuir con su comunidad; vincular el pensamiento con la acción, y reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas. A su vez, Jonassen (2000) plantea la creación de ambientes de aprendizaje centrados en el alumno, donde destacan las metodologías de solución de problemas auténticos y la

conducción de proyectos, mientras que Kolodner y Guzdial (2000) proponen el aprendizaje reflexivo y el razonamiento basado en casos. Por nuestra parte (Díaz Barriga 2006), vinculamos los siguientes modelos y estrategias educativas con la enseñanza situada:

- Método de proyectos.
- Aprendizaje centrado en la solución de problemas reales y en el análisis de casos.
- Prácticas situadas o aprendizaje *in situ* en escenarios reales.
- Aprendizaje basado en el servicio en la comunidad (*service learning*).
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y comunicación (TIC) cuando estas constituyan verdaderas herramientas cognitivas.

Hay que remarcar que el desarrollo y aplicación de estas metodologías datan de hace varias décadas y son propios de los movimientos de renovación pedagógica y la escuela nueva de inicios del siglo XX, y no surgen de la educación basada en competencias (los métodos experienciales: el enfoque de proyectos, el método del problema o el análisis de casos en particular se desprenden de los principios de Dewey, Kilpatrick, Langdell, entre otros). Lo que reviste interés y les da actualidad y pertinencia en la mirada sociocultural de las competencias es la manera en que se les revalora y recrea, y la forma en que son replanteadas recientemente como objeto de investigación e intervención en el campo de la enseñanza y el aprendizaje estratégico en distintos niveles educativos. Desde nuestra perspectiva, es el enfoque de competencias el que logra abonar un sentido pedagógico a sus posibilidades en el diseño educativo y la práctica en el aula cuando toma como estrategias didácticas los enfoques experienciales y situados. Por ello, es menester que los docentes y los estudiantes conozcan su origen y sus supuestos, no solo su propuesta operativa o técnica.

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

En relación con el tema de la evaluación, esta no puede verse al margen de las estrategias de enseñanza, sino que una y otra deben constituir una unidad indisociable. Es en el campo de la llamada *evaluación auténtica* (*authentic assessment*) centrada en evidencias de desempeño donde encontramos el mayor potencial para la enseñanza-aprendizaje-evaluación de competencias. En palabras de Herman, Aschbacher y Winters (1992: 2), este tipo de evaluación se caracteriza por “[...] demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas

y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales”. Por lo anterior, la evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación holísticas y rigurosas.

La evaluación centrada en el *desempeño* demanda a los estudiantes demostrar que poseen ciertas conductas o habilidades en situaciones de prueba *ex profeso*. La *evaluación auténtica* va un paso más allá en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real. No obstante, la “situación de la vida real” no se refiere solo a “saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela”; alude, más bien, a mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social (Díaz Barriga 2006). Así, como ejemplos de evaluaciones auténticas en el seno de una comunidad educativa podemos mencionar la demostración del proyecto realizado por los estudiantes en una feria de las ciencias; en una presentación artística; en una colección de trabajos integrada en un portafolios; en la ejecución de un recital de danza, música o teatro; en la participación en debates sobre asuntos sociales o en la presentación de escritos originales. Pero, al mismo tiempo, encontramos otros ejemplos referidos a las prácticas auténticas de intervención o investigación que se realizan *in situ*, dado el caso de la educación superior, es decir, en talleres profesionales de diseño o arquitectura, en centros comunitarios de atención a adultos mayores, en clínicas de salud mental, en hospitales, en empresas, en despachos contables y jurídicos, entre otros, en los cuales los alumnos desarrollaron o perfeccionaron las competencias propias de esa comunidad de práctica profesional.

La evaluación auténtica implica siempre la autoevaluación por parte del alumno, pues la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre el propio aprendizaje. También considera la coevaluación que resulta del trabajo en colaboración y la construcción conjunta del conocimiento. La heteroevaluación de parte del agente educativo permite un proceso de retroalimentación, modelado y supervisión de los aprendizajes, más que un juicio sumario de lo aprendido.

Como parte de las estrategias para la evaluación auténtica centradas en el desempeño que permiten la evaluación de competencias y aprendizaje complejo encontramos, entre otras: los portafolios, las pautas de observación y/o autoevaluación de una ejecución, las

pruebas situacionales, los registros observacionales y anecdóticos, los diarios de clase y las rúbricas o matrices de valoración. Es interesante notar que los proyectos, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el análisis de casos constituyen el binomio enseñanza-evaluación auténtica centrada en el desempeño, en los que, a la par que se enseña, se evalúa formativamente, y la evaluación es ya, en sí misma, una oportunidad de aprender mediante la retroalimentación y la práctica correctiva. Hay que recalcar que tales estrategias e instrumentos no son fines en sí mismos y que pierden todo sentido si quedan al margen del análisis de los contextos y prácticas que posibilitaron los aprendizajes. Así, todas las estrategias mencionadas tienen en común que su importancia estriba en que permiten a los alumnos practicar reflexivamente, pensar y aprender significativamente. También hacen posible explorar el aprendizaje de distintos tipos de contenido, incluso el conceptual, procedimental y estratégico, sin dejar de lado el componente actitudinal. Y, sobre todo, conducen a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la instrucción y la evaluación en distintos contextos de aplicación. Pero estas estrategias serán auténticas solo en la medida en que se conecte la experiencia educativa y la evaluación con asuntos relevantes de la vida real, es decir, si se vinculan la escuela y la vida.

TECNOLOGÍAS DIGITALES Y COMPETENCIAS: UN ENCUENTRO NECESARIO

El tema de las tecnologías de la información y comunicación cobra sentido en relación con las estrategias didácticas para la apropiación de competencias si tales tecnologías se conciben como instrumentos de mediación del conocimiento que permiten el encuentro del estudiante con el conocimiento en función de su potencial para inducir procesos de pensamiento, comunicación, interpensamiento, colaboración o inteligencia colectiva (Jonassen 2000). En la exposición de ejemplos concretos de estrategias didácticas que permiten la enseñanza-aprendizaje-evaluación de competencias se explorarán entornos educativos en educación superior que reúnen los principios que se han planteado en este escrito.

Consideramos que no deben verse como opciones únicas ni excluyentes, ni, mucho menos, como propuestas por seguir tal cual; antes bien, constituyen ejemplos para el análisis crítico de sus posibilidades en función de contextos acotados. También es importante no perder de vista que un uso meramente rutinario de las estrategias que aquí se han mencionado en contextos “tradicionales” aportará poco en la dirección de cambiar mentalidades y prácticas educativas, condición indispensable para la innovación. El empleo de las estrategias referidas tendrá sentido si representa una verdadera motivación para el

cambio: los estudiantes necesitan desarrollarse y sentirse capaces en el mundo, dentro y fuera del ámbito educativo, por lo que requieren trabajar cooperativamente en equipos en torno a proyectos de relevancia personal y social, y esforzarse para alcanzar metas grupales en un ambiente de guía continua y autorreflexión (Díaz Barriga 2006).

Entre los proyectos del Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y Tecnologías (GIDDET) de la Facultad de Psicología de la UNAM, dirigido por la autora del presente artículo, que se sugiere revisar para abordar la creación de situaciones didácticas por competencias, están los que se mencionan en la tabla 2.

TABLA 2
Proyectos didácticos mediados por las tecnologías digitales

Tipo de estrategia	Sitio web	Link
Portafolio electrónico		< www.wix.com/sonriexsiempre123/taaaniaaaa-portafolio >
Monografía electrónica		< http://www.wix.com/al_14trigoclapes/neurociencias-sociales >
WebQuest		< http://WebQuest17.wix.com/educacion-ambiental >

Tipo de estrategia	Sitio web	Link
Entorno personal de aprendizaje		< http://angelverivazne.wix.com/veroneuro >
Caso electrónico de enseñanza		< https://sites.google.com/site/ninotriqui/home >

CONCLUSIONES

En este documento se ha plasmado una revisión del concepto de competencias en la educación. La primera conclusión a que puede arribarse es que no existe una perspectiva unificada en el tema, ni una solución teórica o un discurso pedagógico convergente. Probablemente, tal cometido no es posible ni deseable.

En nuestro caso, hemos abogado por la mirada socioconstructivista de las competencias en aras de aprovechar su potencial en la formación de los profesionales universitarios en su cualidad de personas y de actores sociales. Asimismo, se han recuperado una serie de críticas a la educación por competencias, de las que destacan la dispersión del término, la carencia de procesos formativos y de implantación del enfoque, el poco conocimiento acerca de cómo se aprenden y cómo se enseñan las competencias. Hemos afirmado que para evaluar competencias hay que tener presente la necesidad de un abordaje congruente y orquestado entre la forma en que se enseñan y aprenden las competencias y la manera cómo se evalúan los aprendizajes esperados. En particular, encontramos en la filosofía y recursos instrumentales de la llamada evaluación auténtica una diversidad de opciones para acometer este espinoso tema.

Encontramos que así como se reporta en la literatura la aparente imposibilidad de concretar en el aula el cambio didáctico por competencias, también se ha hecho un prolífico recuento de buenas prácticas, lo que nos convence de la multideterminación y complejidad del tema.

Consideramos que quedan todavía muchas cuestiones por dilucidar respecto a las competencias en educación. Una de ellas es una discusión crítica y de hondo calado respecto al asunto de la epistemología del conocimiento subyacente a la diversidad de enfoques que se etiquetan como “modelos educativos por competencias”, así como en lo relativo a la concepción de aprendizaje y enseñanza en que descansan, o inclusive la idea de educabilidad que vehiculan.

La investigación *in situ* de procesos y prácticas educativas requiere intensificarse, por lo menos en lo que atañe a nuestros contextos regionales y locales. Es gracias a la indagación comprehensiva y *desde dentro* que se pueden hacer evidentes las restricciones y posibilidades de este tipo de enfoques educativos cuando se confrontan con las situaciones reales, en la medida en que se preste atención a la diversidad, singularidad y conflicto que las caracteriza. Por ello, los estudios de casos, las investigaciones centradas en el diseño educativo, la investigación narrativa e inclusive los nuevos enfoques de la autoetnografía revisten un gran atractivo e interés.

Cerramos este escrito con el convencimiento de que el enfoque de competencias no puede permanecer inmutable. Menos en esta época, caracterizada por el cambio continuo. Algunos de los autores que se han revisado en este texto también convergen en esta corriente de opinión. Para algunos, las competencias tendrán un viraje del énfasis en el saber hacer al énfasis en el saber estar, puesto que la problemática social y la vuelta a una mirada más humanizante no pueden soslayarse por más tiempo. Para otros, es importante plantear competencias desde la mirada de las culturas locales, en franca oposición al discurso de las competencias que se traducen en estándares con pretensiones de universalidad. También se ha hablado de las competencias en situación, de la nueva ecología del aprendizaje que vincula los aprendizajes formales e informales, de una creciente desescolarización de las competencias bajo los modelos duales (los profesionales se forman en las organizaciones, no en los recintos universitarios). Para algunos más, tenemos que encontrar el punto de equilibrio ente el currículo centrado en los saberes y el competencial, aunque otros rechazan esta opción decididamente y proponen un replanteamiento radical del tema, bajo la lógica de las alfabetizaciones, la transversalización y la multidisciplinariedad. Incluso se ha dicho que las competencias no pueden plantearse ni evaluarse a título personal, que debiesen repensarse

como competencias colectivas o distribuidas. En todo caso, sigue pendiente la apuesta por transformar la educación en aras del bienestar y desarrollo de los seres humanos, no solo para el beneficio económico de unos cuantos.

Referencias bibliográficas

BARRÓN, C.

1997 "Perspectivas de la formación de profesionales para el siglo XXI". En A. DE ALBA (coordinador). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México: CESU-UNAM.

BLAS, F. A.

2007 *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza Editorial.

BRAVO, E., A. BALVÍN y C. GONZÁLEZ

2014 *Análisis del modelo de educación basada en competencias del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica*. Tesis inédita. México: Universidad Nacional Autónoma de México – Facultad de Psicología.

COLL, César

2007 "Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 34-39.

DE KETELE, J. M.

2008 "Enfoque sociohistórico de las competencias en la enseñanza". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), pp. 1-12.

DEL REY, A.

2012 *Las competencias en la escuela: Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós.

- DENYER, M., J. FURNÉMONT, R. POULAIN y G. VANLOUBBEECK
2007 *Las competencias en la educación: Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DEWEY, J.
2000 [1938] *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- DÍAZ BARRIGA, Frida
2006 *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
2010 "Los profesores ante las innovaciones curriculares". *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), Universia/IIISUE*, 1 (1), pp. 37-57.
2014 "Curriculum Research in Mexico". En W. F. PINAR (editor). *International Handbook of Curriculum Research*. 2.ª edición. Capítulo 27, pp. 329-350. Nueva York: Routledge.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y J. M. GARCÍA-GARDUÑO
2014 *Desarrollo del currículum en América Latina: Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y M. RIGO
2000 "Formación docente y educación basada en competencias". En A. VALLE (coordinador). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: CESU-UNAM, pp. 76-104. Colección Pensamiento Universitario número 90.
- HERMAN, J. L., P. R. ASCHBACHER y L. WINTERS
1992 *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- JONNAERT, Ph.
2002 *Competencias y socioconstructivismo: Nuevas referencias para los programas de estudios*. <http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Competencias%20y%20socioconstructivismo%20JONNAERT.pdf>.

- JONASSEN, D.
2000 "Revisiting Activity Theory as a Framework for Designing Student-centred Learning Environments". En D. JONASSEN y S. LAND (compiladores). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum. pp. 89-121.
- JONNAERT, Ph.
2002 *Compétences et socioconstructivisme*. París/Bruselas: De Boeck-Université.
- KOLODNER, J. y M. GUZDIAL
2000 "Theory and Practice of Case-based Learning Aids". En D. JONASSEN y S. LAND (compiladores). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 215-242).
- LIRA, L.
2012 *Prácticas docentes en contextos de reforma educativa: Competencias para la convivencia. Tácticas y métodos*. Zapopan, Jalisco, México: Red de Posgrados en Educación.
- PERRENOUD, Ph.
2004 *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
2006 *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sáez Editor / Ediciones Noreste.
- PINAR, W. F. (editor)
2014 *International Handbook of Curriculum Research*. 2.ª edición. Nueva York: Routledge.
- ROE, Robert
2003 "¿Qué hace competente a un psicólogo?". *Papeles del Psicólogo*, 86. <<http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=1108>>.
- SCHÖN, Donald
1992 *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

TARDIF, J.

2003 "Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha". Traducción de *Pedagogie Collegiale*, 16 (3). <http://redec.utalca.cl/index.php/redec/article/viewFile/5/9?origin=publication_detail>.

WENGER, E.

2001 *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

ZABALA, A. y L. ARNAU

2008 *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Evaluación por competencias en la formación universitaria: Alcances y desafíos

 *Ricardo García*

Universidad Católica de Temuco, Chile

Antes de hacer referencia a la evaluación por competencias, es necesario definir sintéticamente el contexto que da origen al desarrollo de este modelo y no a uno centrado en objetivos, y manifestar concomitantemente los aspectos que dan sentido a esta distinción inicial y los pilares dentro de los cuales este desarrollo se funda. Solo allí será posible entender las características de la evaluación en referencia a la adscripción a uno u otro modelo competencial, identificando fortalezas y debilidades en cada una de estas opciones esquemáticamente polares, pero que, en concreto, representen una mirada ponderada respecto de las competencias desde sus fundamentos funcionalistas a una mirada más integrada y realista de los desempeños complejos.

REFERENTES TEÓRICOS ASOCIADOS A LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El modelo por competencias, motivos y condiciones en la sociedad actual

Sin lugar a dudas, los cambios experimentados en las sociedades modernas, derivados no solo de las transformaciones económicas sino también sociales y, sobre todo, ciudadanas, han conformado una nueva estructura social en la que:

1. *El cambio en el conocimiento* es crucial, no solo por la enorme cantidad de información que transita, circula y se adecúa a los incesantes focos de la investigación por entregar certezas y avances científicos que contribuyan a mejorar la calidad de vida de las per-

sonas, sino también porque esta información presenta niveles elevados de atemporalidad y obsolescencia. Ello ocurre en la medida en que la integración de información en formatos digitales masivos permite, en rigor, la simultaneidad de información que puede ser replicada permanentemente, incluso desechada o puesta en entredicho desde otros espacios del conocimiento. La interdisciplinariedad está dinamizando aún más esta antigua “quietud” de los conocimientos, generando en las instituciones de educación superior (en Chile) la necesidad de mantenerse innovando, así como el interés investigativo en tanto traducción de dominio (Hargreaves 2003).

2. El *cambio en las dinámicas laborales*, asociado a las fuentes emergentes, autorreguladas y el desarrollo de iniciativas emprendedoras y dinámicas, ha abierto la posibilidad de migrar progresivamente a diversos espacios laborales, generar ‘*zoom in*’ en nichos profesionales antiguamente desconocidos y focalizarse en la gestión del recurso humano como elemento clave para el desarrollo de organizaciones que crecen, se desarrollan, fracasan o se re-inventan en función de la diversidad de funciones de sus trabajadores y la demanda laboral por condiciones o búsqueda de espacios de desarrollo personal y profesional permanente.
3. La evidente presencia de una *fractura numérica y cognitiva* (Bindé 2005) producida entre los países y sociedades en vías de desarrollo que todavía no logran equiparar el acceso a la educación y el procesamiento de la información. Ello obedece a la pertenencia a clases sociales diferenciadas que coartan la posibilidad de tener acceso y construir representaciones cognitivas complejas respecto de la información circundante y actualizada. Lo anterior genera *ghettos* estudiantiles, a los cuales Biggs y Tang (2007) han denominado estudiantes “no-académicos” y que, entre otras cosas, son un fiel reflejo de la masividad, el ingreso a la educación superior y la ausencia de habilidades y conocimientos previos básicos que permiten a los estudiantes “fracturados” obtener éxito en el camino de la formación profesional. El punto, aquí, es que no es una condición interna del estudiante/joven, sino más bien una suerte de disfuncionalidad del acceso “a lo culto”.

Estos factores, someramente enunciados, buscan representar las principales características del contexto actual y que, a la luz de los cambios y transformaciones que progresivamente han ido —y seguirán— ocurriendo, evidencian un estado de continua alteridad. En él, la formación universitaria bajo un modelo de competencias permitiría, entre otras cosas, dar herramientas de estabilidad personal y profesional en contextos de inestabilidad constante.

Esto debido a que, en primera instancia, el cambio permanente del conocimiento nos ubica en la atemporalidad de los saberes instrumentales, en la vaguedad de la repetición memorística y en lo absurdo del aprendizaje acumulativo de tipo factual o procedimental por sí mismo. La obsolescencia de la información requiere por tanto del desarrollo de las funciones cognitivas superiores (pensamiento profundo), el cual, además de otras características, actúa de manera integrada ante situaciones reales, cotidianas y profesionales como funciones ejecutivas —no ejecutoras únicamente— que se adaptan a las situaciones cambiantes. De esta forma, las competencias, entendidas como “un saber actuar movilizando recursos propios y ajenos para resolver problemas reales de manera efectiva y éticamente responsable, con creatividad e innovación” (UC Temuco 2012), obedecen a desempeños que, integrando los conocimientos, habilidades y valores (saberes), son más complejos y permanentes, independientemente de los cambios en la información. Esto es así porque son los procesos cognitivos superiores y de desempeño los que se mantienen, prescindiendo en cierta medida de contenidos definidos en forma estática. Así, por ejemplo, la comprensión de la estructura de la personalidad (*self*) y su vinculación con la construcción evolutiva de esta va más allá del recuerdo de alguna de las teorías humanistas o analíticas que la caracterizan, con lo que permite incluso variar las alternativas terapéuticas si la destreza en el *rapport* y las habilidades clínicas se construyen a partir del desempeño aplicado en esas situaciones.

Aun cuando este tipo de ejemplificaciones —y sobre todo de aseveraciones— respecto de la complejidad del aprendizaje en tanto manifestación de desempeños integrados es real, no lo es menos la complejidad que esto implica. Esto es así en la medida en que, desde una tradición no solo didáctica sino también desde la cultura escolar, se plantea como problemática al momento de identificar los saberes de menor complejidad y el interés por progresar desde contenidos y recursos a desempeños integrados. La práctica docente universitaria, en este caso, plantea un punto de inflexión importante en relación con la coexistencia de estas habilidades aisladas e integradas como opciones progresivas, excluyentes o complementarias.

En lo que concierne a las dinámicas laborales, las competencias permiten, entre otras cosas, generar desempeños asociados a niveles de calidad definidos. En concreto, la nivelación de desempeños vinculados a escalas valorativas (inicial, satisfactorio, adecuado) permitiría graduar y, eventualmente, generar un valor agregado a un desempeño común, con lo que haría posible, desde una mirada compleja e integrada, establecer caminos o trayectos laborales que se asocien a la meritocracia, la diversidad de funciones profesionales y la manifestación de competencias genéricas, cruciales para el desarrollo del capital humano, en el que el trabajo en equipo, el liderazgo y la adaptación son elementos claves.

En este ámbito, el desempeño laboral ha ido progresivamente pasando desde características ligadas a la departamentalización y la producción en serie, a espacios interdisciplinarios, creativos y de productos integrales. Allí, las competencias genéricas, por ejemplo, ligadas al trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación eficaz y otros aspectos más específicos, cobran continuamente mayor relevancia. A tal punto, que algunas clasificaciones de los equipos de trabajo en las empresas establecen niveles de madurez organizacional a aquellos equipos que integran en sus relaciones un valor agregado a su desempeño laboral.

En tercera instancia, un modelo por competencias, lejos de hacerse cargo de las diferencias sociales existentes, otorga desde su esencia la posibilidad de que las personas puedan demostrar sus talentos mediante desempeños objetivables y concretos. En estos, el patrón cultural de la élite, generador de *habitus* descontextualizados y reproductivos (Bourdieu y Passeron 1995), se ve progresivamente disminuido, en tanto las competencias con patrones y lineamientos claros permitan generar espacios de desarrollo para la igualdad de condiciones ante desempeños complejos, donde la transparencia de estándares, los apoyos asociados a los procesos de soporte para el aprendizaje y la adecuada mediación social e instrumental que debiera ocurrir en el aula permitan transparentar, generar soporte y acompañamiento, así como evaluaciones progresivas para mitigar la reproducción selectiva, representada —históricamente— por la escuela del saber (Masciotra 2014).

A modo de síntesis, es necesario mencionar que un modelo de formación por competencias fija su atención en el desarrollo de la cognición situada (Suchman 1987; Baersiswyl y Thévenaz 2001), de aprendizaje situado (Lave y Wenger 1991) y de la inteligencia distribuida (Perkins 1995). Esto quiere decir que la posibilidad de centrarse en el desempeño nos acerca directamente a la interacción entre los procesos cognitivos, la práctica social, la persona en situación (Masciotra 2014), mediante actividades en el campo profesional (*Person acting in settings*). De esta forma, el desempeño de la persona competente ocurre no solo con aquel, sino con los objetos, recursos, contextos y situaciones. Todos estos aspectos dan sentido y corporeidad a la competencia en la medida en que su manifestación implica una articulación de elementos coordinada. Esta interacción de elementos, más que complejizar el aprendizaje, pone de relieve los factores contextuales más que los elementos hereditarios (únicamente) asociados a la inteligencia; aspectos que, desde su génesis, se encuentran distribuidos desde una perspectiva de normalidad mal asumida.

Descritos hasta aquí los aspectos contextuales principales que orientan nuestra decisión de centrarnos en las competencias en educación superior, es necesario preguntarse por las

concepciones que subyacen a las competencias, ya que es bien conocida la polisemia del concepto y las distinciones histórico-epistemológicas presentes. Debido a lo anterior, el siguiente apartado refrescará esquemáticamente esas distinciones, con el fin de situar un enfoque orientador para caracterizar las evaluaciones en tales enfoques.

Enfoques teóricos en la formación por competencias: distinciones esquemáticas

Con un fin más bien esquemático y en ningún caso restrictivo y acabado, la tabla 1 pretende mostrar la progresión que ha ido paulatinamente recogiendo el concepto de competencia, orientando sus énfasis en diversos aspectos, áreas de evidenciación, recursos involucrados y enfoques epistemológicos a la base de las diversas interpretaciones sobre las competencias en el contexto educativo y profesional.

En primera instancia, es crucial valorar la agrupación que realiza Tobón (2010) para establecer criterios con el fin de contrastar los diversos enfoques. Así, la definición del concepto de competencia, su estructura curricular y su impacto en el estudiante otorgan una mirada diferenciadora entre los distintos enfoques, con el fin de poder comprender la concepción inicial de la competencia, analizar su implementación curricular y su efecto en el estudiante para, en el siguiente apartado, analizar sus implicancias en la evaluación de desempeños y los aprendizajes que conlleva.

Solo se debe precisar que esta diferenciación agrega un enfoque actual y en franca expansión (cuya sistematización aparece en la última columna de la tabla 1), donde no solo tienen cabida enfoques tradicionales asociados a las definiciones de las competencias, sino, actualmente, la variabilidad metodológica por entender los procesos integrados y sistémicamente imbricados entre persona, desempeño, recursos y contexto. Este avance en la concepción de competencias obliga —a mi juicio— a sumar un enfoque situado, el cual, desde la perspectiva de Jonnaert y otros (2006), otorga un valor agregado a los enfoques teóricos. Esto, porque nos permite progresar desde un funcionalismo concreto, laboral, centrado en desempeños más ligados a la revolución industrial y la capacitación obrera, pasando a un enfoque centrado en la irrupción de los procesos mentales, el desarrollo cognitivo y la vinculación con los entornos sociales indiferenciados, genéricos y, en cierta medida, receptores de un segundo nivel de importancia, a un tercer enfoque, que releva el desempeño situado como la manifestación concreta de la competencia en situación.

TABLA 1
Enfoques y características en la formación por competencias

Enfoques/ Características	Funcionalista	Conductual/ organizacional	Constructivista	Socioformativa	Desempeño en situación
Concepto	Desempeño de funciones laborales-profesionales. Inicios del concepto.	Actuación con base en conductas que aportan ventajas competitivas a las organizaciones. Asociado a acciones específicas del trabajo (perfiles).	Desempeño en procesos laborales dinámicos, abordando las funciones que representan. Generalmente procesos cognitivos secuenciales.	Actuaciones integrales ante problemas y situaciones de la vida con idoneidad, ética y mejora continua. Foco en el aseguramiento de la calidad.	Desempeño situado en donde persona, inteligencia y recursos interaccionan en el campo.
Características del currículo	Planificación secuencial desde las competencias. Énfasis en aspectos formales y en la documentación de los procesos.	Énfasis en delimitar y desagregar las competencias. Generalmente son los procesos cognitivos secuenciales quienes otorgan la estructuración con base en la complejidad.	El currículo tiende a ser integrador para abordar procesos disfuncionales del contexto; a enfatizar en funciones de tipo laboral y poco en distinciones de tipo social.	Enfatiza el modelo educativo sistémico, el mapa curricular por proyectos formativos, los equipos docentes y el aseguramiento de la calidad.	Énfasis en la graduación de los desempeños (de lo cotidiano a lo profesional) como agente central para definir las competencias y los recursos involucrados.
Implementación con los estudiantes	Módulos funcionalistas basados en unidades de aprendizaje.	Asignaturas, materiales de autoaprendizaje, foco en las habilidades del pensamiento.	Asignaturas y espacios formativos dinamizadores.	Proyectos formativos.	Estructura curricular vinculada al aprendizaje activo y el desempeño competente.

Elaboración propia. Adaptación de Tobón (2010).

Esta progresión teórica permite, con sus respectivos matices, generar un ordenamiento mental sobre los alcances, por ejemplo, en el quehacer formativo de la universidad. Y lo hace a partir del conocimiento que construye, las alianzas estratégicas con empresas u organizaciones productivas y estatales, la priorización de indicadores de éxito académico centrados en la empleabilidad inminente, las rentas percibidas, las competencias diferenciadoras de una institución educativa con foco en la formación ciudadana, cristiana o, en su defecto, la calidad en tanto sistema que asegura la calidad formativa sobre la base de enfoques multimétodo, abiertas a la vinculación con otras organizaciones y estimando el impacto social que generan en tanto contribución para el desarrollo global o regional específico.

Estas implicancias —difíciles por cierto de sistematizar en un documento— presentan algunas de las aristas que como institución universitaria se expresan ante la imperiosa necesidad de definir, actuar y evaluar un proceso formativo profesional.

La evaluación en los modelos de formación por competencias

De acuerdo con las características propias de los modelos de competencia descritos en la tabla 1, es posible, ahora, analizar los aspectos específicos de la evaluación en estos enfoques, para describir y caracterizar sus diferencias, énfasis y limitaciones. En concreto, los enfoques funcionalistas y conductual/organizacional centran sus acciones evaluativas en la caracterización/demostración de desempeños típicos asociados al mundo del trabajo (Verdejo 2008).

De esta forma, las evaluaciones se vinculan a demostraciones de desempeños concretos, centrados en el uso de habilidades y criterios de ejecución que son cruciales a la hora de cualificar las competencias laborales. Sus énfasis se recogen de mejor manera en los estudios desarrollados en los informes REFLEX (ANECA 2008) y PROFLEX (Mora, Carot y Conchado 2010). En ellos, los análisis con entrevistas a estudiantes, egresados, empleadores y, recientemente, a directores de carrera de las universidades chilenas (Gutiérrez y otros 2012), muestran que las competencias asociadas a la gestión del trabajo, las competencias de trabajo en equipo, el uso de recursos tecnologizados para su desempeño laboral y competencias más precisas derivadas de las profesiones específicas, en vinculación con las transversales o genéricas, constituyen los énfasis centrales en la formación de este tipo de modelo competencial de tipo funcionalista. Las críticas, por otra parte, estarían orientadas principalmente a su nivel de fragmentación en habilidades, la concreción de desempeños que podrían no extenderse producto de los cambios laborales permanentes y las restricciones propias de la universidad como una

organización que no solo apela a la empleabilidad sino también al desarrollo personal, social y de movilidad, aspectos claves de la academia.

Por otra parte, el enfoque constructivista y el socioformativo, a pesar de las diferencias que entre ellos presentan, confluyen en las ideas de la graduación de los procesos mentales secuenciales, centrados en taxonomías (Bloom 1956; Marzano y Kendall 2007; Biggs y Collis 1982). Según esta, la variabilidad de tales procesos, designados como comprensivos, meta-cognitivos, integrales, funcionales, etcétera, evidencia que las evaluaciones en competencias bajo este enfoque requieren precisión sobre los niveles de desempeño cognitivo y donde el desarrollo del pensamiento profundo constituye el objetivo principal. Las críticas, por otra parte, se centran en el énfasis en una acepción de la inteligencia y los procesos mentales tradicionales, por la que el desarrollo de acciones complejas está prácticamente ausente, ya que es posible, desde la formalidad de los contenidos, llegar a comprensiones profundas de las materias pero sin necesariamente “saber cómo” se utilizan. Aquí, la fragmentación no es externa como en el primer caso, sino interna. Esto, debido a que la linealidad de los procesos cognitivos constituye un esfuerzo por entenderlos, más que una evidencia científica de cómo operan. Así, progresar de modelos mentales en relación con preguntas ascendentes en complejidad progresiva no es otra cosa que destacar las necesidades de la enseñanza para ordenar el currículo, más que una manera de capturar *isomórficamente*¹ hablando la operatoria mental con carácter heurístico (más que algorítmico) (Braunstein y otros 2003).

El modelo socioformativo, por su parte, centra su interés en un enfoque más bien meso o macrocurricular, en la medida en que la evaluación agrega al modelo cognitivo una mirada en la gestión de las competencias desde una perspectiva estructural y progresiva en la arquitectura de las competencias (Le Boterf 2000). Es decir, pone su énfasis en una mirada de aseguramiento de la calidad, de organización de los procesos curriculares y competenciales, identificando aspectos críticos en los ciclos o momentos formativos. De esta forma, las evaluaciones se centran en la gestión de las competencias, los requerimientos para su desarrollo, las evidencias de procesos en hitos, entre otros. Las críticas, por su parte, obedecen más bien a las

¹ El concepto isomórfico se entiende en este documento como una *inferencia lógica* para planificar didácticamente tal cual como *son* los procesos mentales. Esto se representa en el reduccionismo fisicalista de la teoría de la Gestalt, en la que los aspectos perceptivos son aparentemente isomórficos a las estructuras mentales que las perciben (percepción y sistema nervioso). De esta forma, es reduccionista pensar (y trabajar) afirmando que la progresión del pensamiento es igual a la complejidad mental de las tareas o actividades que el estudiante debe realizar, o a la inversa.

dificultades de articulación con el desarrollo microcurricular, finalmente centro concreto de las operaciones de innovación en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (el aula).

Por último, el modelo de desempeño en situación se refiere a un cambio importante en la forma de conceptualizar las competencias. Esto debido a que, en primera instancia, invierte la secuencia metodológica tradicional al poner el foco de atención en los desempeños de vida y de aprendizaje (Jonnaert y otros 2006). Plantea que son las situaciones del contexto las que gradúan su complejidad (más que aspectos cognitivos o estructurales previamente definidos), y asume que son las competencias las que orientan el plan de estudios. Este enfoque entiende la evaluación con base en la vinculación de la acción, la situación, el conocimiento, la actitud y el recurso (ASCAR) como elementos indisociables (Masciotra, Roth y Morel 2007). Allí, la persona en acción y en situación (Masciotra y Morel 2011) puede activar los procesos cognitivos, a diferencia de la escuela del saber (Masciotra 2014). De esta manera, la evaluación de las competencias implica una clarificación concreta de estos elementos con el fin de progresar desde una teoría de la mente a una teoría de la Enacción (Masciotra 2014) en la que los cinco elementos presentes del ASCAR puedan describirse y progresar desde un ASCAR global a uno adaptado al curso y a la definición de escenarios de aprendizaje (banco de situaciones). Sus limitaciones tienen que ver, más que nada, con el cambio institucional, docente y de la gestión curricular que esto implica, con un fuerte énfasis en la calidad docente, el manejo de los desempeños profesionales y la vinculación con el entorno, aspectos en algunos casos difíciles de lograr, debido a la tradición universitaria más bien de tipo centripeta.

Descritos sintéticamente hasta aquí los aspectos centrales de la evaluación de los diferentes enfoques de las competencias, aun cuando su importancia y descripción de atributos exceden con creces la extensión de este apartado, es necesario asumir una posición respecto de la evaluación en un modelo de formación de estas características. De esta manera, en la sección siguiente se describe un modelo de evaluación que permite, desde los niveles curriculares, generar una metamirada del proceso formativo.

ENTRE LOS NIVELES CURRICULARES, FASES Y ÉNFASIS

El modelo que se propone a continuación busca generar un marco esquemático que permita visualizar los aspectos prioritarios para la evaluación de las competencias desde una perspectiva integrada de los aspectos macro, meso y microcurricular, con el fin de lograr niveles mínimos

de coherencia entre los aspectos referidos al diseño, la gestión y la dinámica de clases en las diversas titulaciones.

Para representar de mejor manera estas ideas, se describe este modelo mediante una definición de criterios clave que van desde los niveles macrocurriculares a los aprendizajes en el aula, con el fin de esbozar un modelo integrativo que permita, entre otras cosas, dar cuenta de los aprendizajes, de los planes curriculares y los perfiles de egreso.

CRITERIO 1: ARTICULACIÓN ENTRE LO MACRO Y MICROCURRICULAR

A nivel macrocurricular, esta etapa hace referencia a la necesaria complementariedad que se debe gestar entre una mirada diacrónica y una sincrónica al momento en que se establecen evaluaciones curriculares asociadas a la integralidad del progreso en los planes de estudio. De esta forma, la articulación entre aspectos transversales en el currículo y elementos horizontales permitiría no solo la puesta en marcha de dispositivos específicos (hitos), sino, además, el concepto de progresión curricular desde una perspectiva del todo.

En términos generales, esta articulación se logra en la medida en que es posible establecer una secuenciación correspondiente a la distribución temporal de las diversas exigencias asociadas a las competencias en la institución. Para lograrlo, resulta necesario identificar los niveles de complejidad que puede adquirir esta progresión (cognitivos, de recursos, complejos, de contextos, entre otros). Así, la secuenciación que sugieren estos niveles opera bajo la hipótesis de progresión en la medida en que se van organizando junto a los conocimientos disciplinarios (García 1997). De esta forma, los diversos momentos didácticos ubicados en los distintos semestres formativos permitirían ubicar en el currículo las evidencias que den cuenta de la gradiente de complejidad (García 2005) dentro de la cual van progresando los niveles/contextos de las competencias, para ajustar su formulación (Giordan y de Vecchi 1988; Astolfi 1988) y permitir la secuenciación de las exigencias en forma cada vez más compleja, en la medida en que los estudiantes vayan experimentando los diversos momentos didácticos (De Longhi y otros 2003). Esto, para que los alumnos transiten desde los niveles de comprensión más rudimentarios hacia los más elaborados y acabados (Boix Mansilla y Gardner 1999).

La articulación entre los aspectos macro y microcurriculares debe estar organizada en función de la flexibilidad curricular, teniendo presente la necesaria adecuación del perfil de egreso y del desempeño laboral prioritario de la titulación.

CRITERIO 2: ESTABLECIMIENTO DE HITOS ASOCIADOS A NIVELES

A nivel mesocurricular, esta fase implica una “puesta en práctica” de la fase anterior, en tanto la presencia de los hitos en el plan de estudios queda supeditada a la conformación de un vínculo entre aspectos transversales y horizontales que se van monitoreando en la gestión directiva del currículo. De esta forma, el establecimiento de los hitos se refiere a la definición, por parte del equipo directivo y académico de la carrera, de instancias claves para la evaluación de los niveles de las competencias. Esta fase implica no solo definir los hitos curriculares, sino también generar un sistema de seguimiento y registro de estas evaluaciones en tanto clave para los ajustes curriculares menores y mayores en función de los aprendizajes y desempeños logrados por los estudiantes.

Así, en esta fase debieran decidirse cuáles, dónde y cómo se evalúan los niveles de las competencias, de modo que permitan la definición de espacios claves para realizar evaluaciones integradas del logro de estas.

Esta fase permite, entre otras cosas, organizar titulaciones, certificaciones intermedias o responder al principio de evaluación para toda la vida, con el reconocimiento de aprendizajes previos (RAP), la secuencia en los desempeños técnico, profesional, del pregrado y posgrado y su necesaria articulación. También, la materialización de actividades integradas en las líneas curriculares, mediante evaluaciones interdisciplinarias cercanas al desempeño profesional actual.

La presencia de hitos en el currículo permitiría, a juicio de Grundy (1998: 55), enfocarse en el interés técnico que posee el currículo en la medida en que permite establecer niveles intermedios de control en los que “no solo hay que controlar el desarrollo del currículo, sino que también debe controlar a los estudiantes de manera que puedan llegar hasta donde los diseñadores del currículo han planeado”.

En este sentido, los hitos “intermedios” permiten ir monitoreando aspectos asociados al avance de los estudiantes, así como las decisiones, énfasis o estructura formativa del currículo, y una derivada importante en el ajuste, referida a la creación de planes de apoyo o de nivelación ante los fracasos en el logro de las exigencias establecidas en los hitos (programas complementarios, remediales, entre otros). Frente a esto último, la presencia de un currículo no neutro de contenidos (Gimeno 2010), así como la programación de las asignaturas (documentos curriculares) que explicitan los principales referentes tenidos en cuenta y las razones para proponer el aprendizaje y la enseñanza, dentro de un estilo pedagógico (Álvarez 2010), se someten a prueba progresivamente y en conjunto con los éxitos o fracasos de los estudiantes.

Este es un aspecto esencial a la hora de definir un enfoque competencial centrado en el estudiante y el desarrollo de sus competencias.

Un elemento clave de distinción aquí se refiere a la evaluación de los perfiles de egreso, los cuales son un hito en sí mismo crucial para el nivel profesional y de pregrado, pero que desde el desarrollo profesional requiere un tipo de vinculación con la comunidad de carácter bidireccional, de mutuo beneficio y en el que los empleadores, expertos externos, centros de egresados, evaluaciones externas nacionales/internacionales y la vinculación con los usuarios terciarios de la comunidad beneficiados con esos egresados se constituyen en referentes importantes a la hora de establecer una evaluación de ciclo terminal en el pregrado.

CRITERIO 3: PROGRESIÓN INTRACURSO

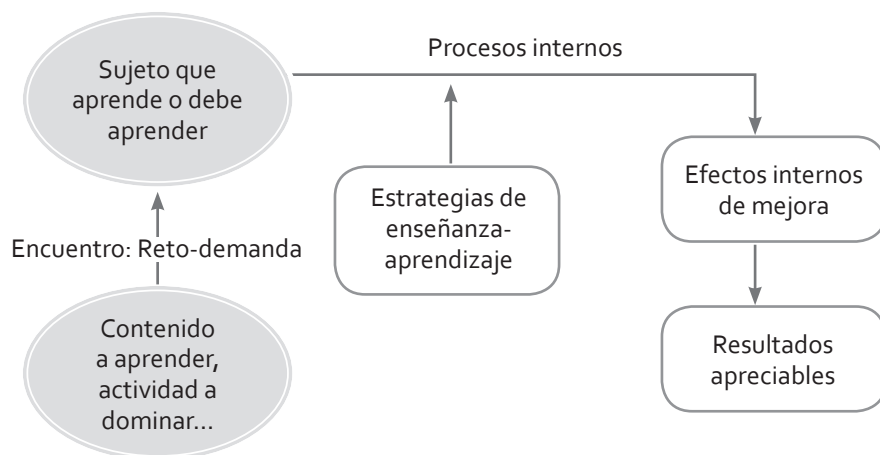
Esta fase microcurricular reconoce que el aula es el espacio común y concreto en donde se hace posible llevar a cabo las prácticas curriculares, ya que es allí donde se gestan las diversas maneras de darle valor formativo a las interacciones que se establecen entre profesores y estudiantes, y que en el caso de la educación universitaria permite dar sentido a la acción profesional. Ello permite —con base en prácticas adecuadas— generar una praxis que haga posible, mediante la expresión de conocimientos y creencias, la manera de lograr la formación que se propone a través del currículo (Álvarez 2009). Esta idea representa la participación de procesos culturales de mediación específicos (Edwards y Mercer 1988; Pérez Gómez 1991) en el aula, mediante la intermediación didáctica (Forquin 1989) que hace posible la subjetivación del currículo (véase la figura 1).

En este escenario, la evaluación microcurricular posee una importancia sustancial en la medida en que los procesos internos referidos al aprendizaje en el aula se vinculan con criterios de integración, graduación, acompañamiento y evidenciación; aspectos claves para ajustar las evaluaciones en el curso. Los requisitos anteriormente mencionados se detallan a continuación.

1. *Integración:* Donde el docente logre establecer la correspondencia real entre aspectos disciplinarios y transversales, ya que una inadecuada interpretación de la integración responde a su comprensión desde el todo o nada. Esto quiere decir que en ciertos casos (periodos de clases, instancias evaluativas, contenidos por trabajar, etcétera), alguno de los saberes se encuentran directamente relacionados o evidentemente más presentes que otros, lo que da cuenta de que la relación de integración no puede ser total.

FIGURA 1

Dinámica de subjetivación del currículo



Fuente: Gimeno (2010).

En otros casos, la opción consistiría en entregar espacios a los aspectos disciplinarios cuando se trate con procedimientos propios del quehacer profesional, para permitir que, frente a análisis globales de situaciones, se incorporen aspectos transversales. Lo anterior se vincula con la necesidad primaria de establecer una integración entre los objetivos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los instrumentos y plan de evaluación (la denominada “triple concordancia”). Esto permitiría, en concreto, identificar los aportes de la evaluación analítica/holística, convergente/divergente, contextualizada/descontextualizada; así como de la evaluación basada en normas o niveles (Biggs 2006) para ajustar el proceso de evaluar a las características del curso y, sobre todo, a los aprendizajes de los estudiantes.

2. *Graduación:* Se refiere a que en el tiempo del curso (semestre) es necesario ir graduando la exigencia de los aspectos transversales (competencias genéricas) y disciplinarios (competencias específicas), con el fin de ir posibilitando la apertura práctica de estos elementos. Esto quiere decir que si bien es cierto las exigencias académicas progresan con los años de formación, en un mismo curso, esa dinámica de graduación impacta en las secuencias de aprendizaje y de diseño pedagógico que profesores y

estudiantes determinan. En otras palabras, avances sostenidos y sistemáticos muestran mejores resultados que evaluaciones concentradas en momentos distantes. De acuerdo con este criterio, los aspectos referidos a la progresión desde evaluaciones cuantitativas a las cualitativas, así como las evaluaciones de recursos y de actuación (Biggs 2006), permitirían progresar desde los aprendizajes declarativos a los funcionales en forma *graduada y coherente*.

3. *Acompañamiento*: Se refiere a que en el desarrollo de un curso, y en particular en el trabajo con las competencias genéricas (lo mismo que con el trabajo de las competencias específicas), el profesor debe proveer espacios en los que se puedan “ensayar” las exigencias siguientes. Si bien es cierto el cuestionamiento que recae sobre este principio se asocia al entrenamiento de situaciones, las evidencias recalcan el factor de logro frente a constantes, incluso ante escenarios diversos. La tensión que podría generar un eventual entrenamiento obedece más bien a la distinción entre el acompañamiento y el contenido de tal intercambio. De esta manera, el criterio se refiere al uso permanente del *feedback* como una instancia de evaluación formativa que permite ir desde el acompañamiento al desarrollo de competencias autoevaluativas cada vez más certeras y en donde la evaluación a cargo de compañeros (pares) permite el desarrollo de destrezas de supervisión y evaluación para el logro de aprendizajes autodirigidos.
4. *Evidenciación*: Referida a la evidencia o uso del aprendizaje auténtico (o de la actuación, Biggs 2006) como una instancia final del curso más que como una exigencia inicial. Esto quiere decir que la convivencia de aspectos teóricos, la evaluación de recursos o el uso de pruebas tradicionales pareciera estar fuera de la formación por competencias, aunque la evidencia europea muestra cómo los programas formativos que se consolidan logran articular en sus cursos evaluaciones iniciales de contenidos y saberes particulares, para luego generar evaluaciones integradas. Desde una perspectiva evolutiva e independiente de las taxonomías y clasificaciones históricas respecto de los procesos de aprendizaje (Bloom 1956 hasta Marzano 2001) muestran con mayor o menor rigidez una tendencia progresiva en el aprendizaje. Esto quiere decir que las evidencias se transforman en la “materialización” del dominio competencial en la medida en que permiten demostrar aquellos comportamientos, actuaciones esperadas en los objetivos de aprendizaje y con los cuales se contrasta la evaluación del curso.

Algunos de los intentos por caracterizar los aspectos mínimos que debieran tener las evidencias se esquematizan en el trabajo de Verdejo (2008), quien elabora un cuadro que intenta incorporar los aspectos claves (véase la tabla 2).

TABLA 2
*Esquematización de evidencias**

El sujeto de la acción	La conducta enunciada por un verbo	El tema o asunto sobre el que versa la acción	El contexto o condición de realización de la acción	Los criterios de ejecución de la acción o las características del producto de la acción
Describir el desempeño esperado caracterizando los grados de autonomía, complejidad y reflexión. La(s) evidencia(s) de desempeño o producto. * Las evidencias no forman parte de la competencia; son importantes para la evaluación.				

Fuente: Verdejo (2008).

En esta misma línea esquemática, Biggs (2006) vincula los objetivos de aprendizaje con los niveles de comprensión y las tareas de evaluación, con el fin de “ordenar” las tareas que traducirían tales aprendizajes (véase la tabla 3).

TABLA 3
Niveles y tipos de comprensión exigidos y tareas de evaluación adecuadas

Objetivos	Tipos y niveles de comprensión	Tareas de evaluación adecuadas
1. Datos básicos, terminología	Recuerdo, reconocimiento	Tests de OM o de respuestas cortas
2. Conocimiento del tema	Temas individuales, conocimientos relacionales, algunas relaciones multiestructurales entre temas	Fragmentos, episodios críticos
3. Conocimiento de la disciplina	Concepción de la unidad como un todo	Carta a un amigo, mapa conceptual
4. Conocimiento funcional	Conocimiento del tema que se va a trabajar	Resolución de problemas, proyecto de investigación
5. Destrezas de laboratorio	Conocimiento procedimental	Conducta de laboratorio, informes de laboratorio

Fuente: Biggs (2006).

TABLA 4
Algunas tareas de evaluación y los tipos de aprendizaje evaluados

Modalidad de evaluación	Tipo de aprendizaje más probablemente evaluado
<i>Prosa, tipo ensayo</i> Examen de ensayo Libro abierto Trabajo, ensayo para casa	Memorización, preguntas variadas, estructuración rápida. Como en el examen, pero menos memorístico, cobertura. Mucha lectura, interrelacionar, organizar, aplicar, copiar.
<i>Prueba objetiva</i> Opción múltiple Resultado ordenado	Reconocimiento, estrategia, comprensión, cobertura. Jerarquías de comprensión.
<i>Evaluación del rendimiento</i> Prácticas Seminario, presentación Posters Entrevistas Episodios críticos Proyecto Diario reflexivo Estudio monográfico de casos, problemas Portafolios	Destrezas necesarias en la vida real. Destrezas de comunicación. Concentrarse en lo relevante, aplicación. Responder interactivamente. Reflexión, aplicación. Aplicación, destrezas de investigación. Reflexión, aplicación, sentido de la relevancia. Aplicación de destrezas profesionales. Reflexión, creatividad, resultados imprevistos.
<i>Evaluaciones rápidas (clases grandes)</i> Mapas conceptuales Diagramas de Venn Ensayo en tres minutos Fragmentos Respuestas cortas Carta a un amigo Prueba de espacios en blanco	Cobertura, relaciones. Relaciones. Nivel de comprensión, sentido de la relevancia. Descubrir la importancia del detalle significativo. Recuerdo de unidades de información, cobertura. Comprensión holística, aplicación, reflexión. Comprensión de ideas principales.

Fuente: Biggs (2006).

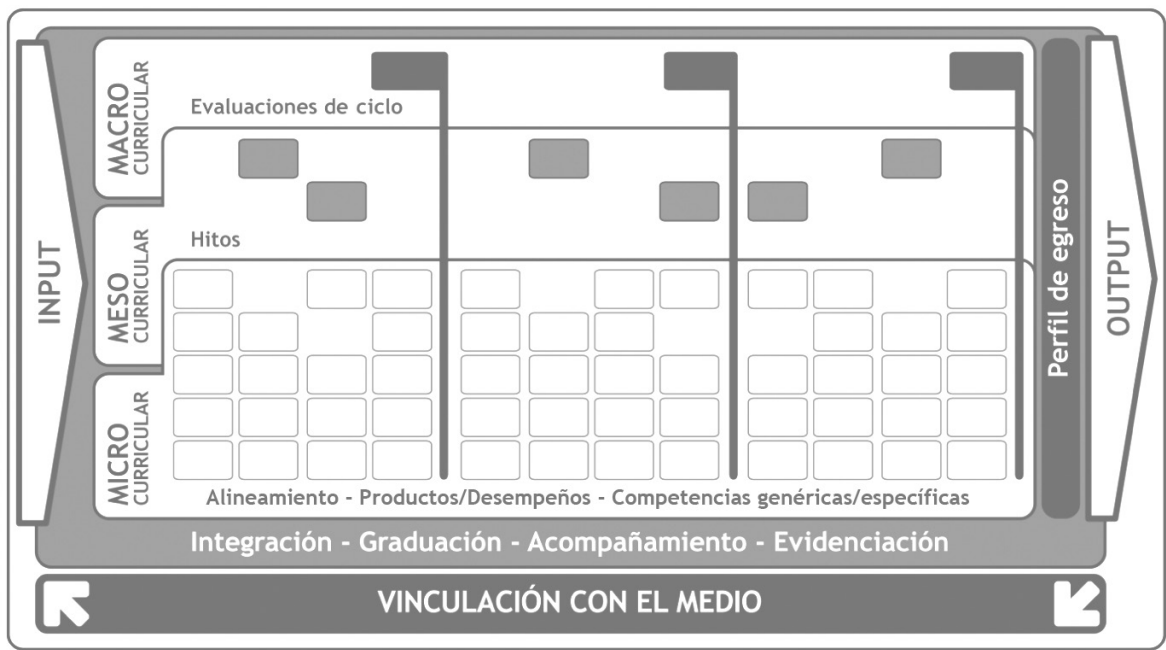
En términos más precisos, la vinculación entre las modalidades de la evaluación y los tipos de aprendizaje probablemente evaluado también se esquematizan en la tabla 4.

En los mismos términos, Leclercq (2014) ha desarrollado un modelo de evaluación de aprendizajes para la Universidad Católica de Temuco, que vincula los instrumentos de evaluación con los procesos cognitivos de los estudiantes, divididos en cognitivos, metacognitivos

y socioepistemológicos, y que desarrollaremos en el siguiente acápite de este documento. Ellos representan un acercamiento teórico y práctico a la evaluación de los aprendizajes y las competencias desde una mirada orientadora y flexible frente a las características propias que presentan las profesiones y disciplinas.

Finalmente, a continuación se esquematiza el modelo de evaluación integral que se propone a diversos niveles y en distintas instancias de la formación universitaria, incluyendo los aspectos arriba detallados. Este intento esquemático por representar un modelo no tiene otro afán que el de integrar las diversas instancias y niveles curriculares con el fin de lograr la necesaria alineación formativa (véase la figura 2).

FIGURA 2
Modelo de evaluación integral



Fuente: Elaboración propia.

EXPERIENCIAS EN LA UC TEMUCO EN LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Los principales aspectos descritos hasta el momento revelan, entre otras cosas, la enorme cantidad de factores, niveles, particularidades, principios y énfasis que se han de considerar al momento de *pensar* un modelo de evaluación que sea lo suficientemente integral para lograr la cobertura que el currículo y sus niveles requieren, así como los vínculos que existen entre las dimensiones académicas y las laborales.

Debido a que la fase de implementación se encuentra actualmente en ejecución en nuestra Universidad, me referiré a la evaluación desde una perspectiva inicialmente orientadora que tiene como base nuestro Modelo Educativo UC Temuco, para, luego, describir algunas evidencias hasta ahora desarrolladas integralmente desde el Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CeDID) y, finalmente, poner énfasis en los axiomas que guían esta parte crucial de las iniciativas y los procesos de transformación.

Actualmente la Universidad no posee un modelo de evaluación definido; más bien, existen marcos orientadores, algunas definiciones y lineamientos que, dentro de la formación basada en competencias, constituye el acercamiento más claro a la forma en la que se abordan las evaluaciones en estos modelos curriculares de formación en la educación superior. De esta forma, la evaluación en la UC Temuco es definida como:

Desde un *nivel macrocurricular y mesocurricular*,² la evaluación en la UC Temuco hace referencia a la evaluación de ciclo, en la medida en que la implementación de las competencias (y sus contenidos asociados) referidas a cada ciclo formativo que estructura el Plan de Estudio permitirá a las unidades académicas ir realizando los ajustes curriculares necesarios para el logro del perfil de egreso académico profesional por parte de los estudiantes.

A continuación se describen los ciclos formativos y los objetivos de cada uno:

² Ambos niveles se integran, porque involucran la estructura de los itinerarios formativos, el SCT-CHILE para la determinación de la carga de trabajo estudiantil y la operacionalización del Modelo Educativo de la UC Temuco. Esto se encuentra detalladamente expresado en: <<http://www.cedid.uct.cl/>>; por tanto, en este apartado se describe conjuntamente estructura y gestión curricular.

- a) El Ciclo de Formación Inicial tendrá una duración de cuatro semestres,³ y pondrá énfasis en el desarrollo de competencias genéricas y específicas comunes a las carreras de una misma facultad, y en la consolidación de las competencias básicas, en aquellos estudiantes que no las hayan alcanzado en su formación secundaria. Los objetivos de este ciclo son:
- Consolidar las competencias básicas imprescindibles para enfrentar adecuadamente el proceso de formación universitaria.
 - Iniciar el desarrollo integrado de competencias genéricas y específicas con foco en el nivel 1 de ambas competencias.
 - Trabajar competencias específicas asociadas a un ámbito particular de la profesión, con foco en el nivel 1, para permitir e incentivar las certificaciones intermedias.
 - Generar condiciones que permitan al estudiante confirmar o modificar su opción profesional, mediante la oferta de actividades curriculares que lo relacionen desde un inicio con la profesión y sus características esenciales (Decreto de Rectoría, 18/10).
- b) El Ciclo de Formación Intermedio tendrá una duración de cuatro semestres y pondrá énfasis en el desarrollo de competencias específicas y genéricas que culminen en la obtención del grado de licenciado. Tendrá los siguientes objetivos:
- Desarrollar las competencias específicas que permitan profundizar en los aspectos esenciales de un área de conocimiento o de una disciplina, con foco en el nivel 2 de la competencia.
 - Continuar la formación integral del estudiante a través del desarrollo de competencias genéricas integradas a las competencias específicas, con foco en el nivel 2 de la competencia (Decreto de Rectoría, 18/10).
- c) El Ciclo Formativo Terminal, cuya duración será de dos semestres,⁴ pondrá énfasis en las competencias específicas propias de la profesión en su nivel 3. Este ciclo tendrá los siguientes objetivos:

³ En el caso de las carreras de menos de cinco años de duración, el ciclo inicial podrá tener una duración menor.

⁴ Con excepción de aquellas carreras para las que la legislación determine una duración superior a los cinco años.

- Desarrollar las competencias específicas que permitan desempeñar las funciones propias de una profesión mediante la formación en contextos reales.
- Continuar la formación integral del estudiante a través del desarrollo de competencias genéricas integradas a las competencias específicas, con foco en el nivel 3 de la competencia.
- Potenciar el proceso natural de integración de los estudios de pregrado hacia la formación continua (diplomado, postítulo, magíster, doctorado) (Decreto de Rectoría, 18/10).

De esta manera, los ciclos formativos permitirían evaluar la implementación del currículo, al finalizar cada ciclo formativo, para verificar si se han trabajado/desarrollado las competencias asociadas a las actividades curriculares que en este periodo se han realizado.

Esta necesidad evaluativa tiene sentido en la medida en que asociamos las competencias a dos elementos fundamentales, referidos a la *aplicabilidad* y la *transferibilidad* (Le Boterf 2000; González Ferreras y Wagenaar 2003); es decir, a la utilización de los recursos adquiridos en diferentes situaciones prácticas y, por tanto, complejas, que tengan relación con el contexto laboral en el cual se desempeñarán los futuros estudiantes. Además, esta evaluación debe permitir tener evidencias del logro de las certificaciones intermedias que la carrera otorgue.

La materialización de este soporte curricular para las evaluaciones se evidencia en un protocolo para el diseño de la evaluación de ciclos formativos (García 2011), el cual se constituye como un instrumento orientador que tiene como objetivo central brindar las directrices a las unidades para ayudarlas a evidenciar el desarrollo de las competencias (y sus contenidos asociados) vinculadas a cada ciclo formativo de su plan de estudio. De esta forma, se espera lograr la institucionalización de los procesos de aprendizaje coherentes con la opción curricular, aspectos que por separado serían infructuosos (Tierno, García y Barrios 2011) en el marco del Modelo Educativo UC Temuco.

Los requisitos mínimos de coherencia interna que esta evaluación debiera poseer se reflejan a los siguientes aspectos:

- a) Articulación de diversas estrategias que permitan la utilización de instrumentos evaluativos complejos y variados (Bain 2006), tales como portafolios, registros audiovisuales, informes de investigación, diarios, entre otros, para favorecer evidencias descentradas de un único instrumento y una misma estrategia.

- b) Utilización de múltiples agentes (estudiantes, compañeros, profesorado) para posibilitar sistemas de evaluaciones tensionados por los diversos actores participantes.
- c) Favorecer el aprendizaje desde una perspectiva situada en cuanto a su proximidad a la realidad profesional, desde donde las experiencias de aprendizaje tengan como eje central una aproximación desde casos (estudio de casos), desempeños, portafolios o problemáticas que es necesario resolver.
- d) La integridad entre las actividades curriculares participantes (saberes y competencias) es otro requisito mínimo de presencia, ya que este tipo de evaluaciones no se presentan como desempeños específicos a ciertos saberes, sino que debieran integrar bajo un enfoque sistémico las formas de colaboración y mutua necesidad entre saberes/contenidos y desempeños.
- e) Proceso de autorregulación, esencial como competencia clave en el aprendizaje permanente (Boekaerts, Pintrich y Zeidner 2000), puesto que finalmente la evaluación debe hacer más consciente a los estudiantes respecto de cuál es su nivel de competencias y qué puntos deben corregir.

Este diseño curricular de apoyo a la gestión de la docencia y con un fuerte respaldo a la evaluación de los aprendizajes ha progresado a un nivel de desarrollo importante en algunas carreras, sistematizadas en ponencias en educación superior, documentos de carrera como apoyo a la acreditación de las carreras de pregrado y, sobre todo, como orientaciones para proyectar los ajustes menores y mayores de los itinerarios formativos con base en los resultados de estas evaluaciones de ciclo.

Desde un *nivel microcurricular*, la evaluación en la UC Temuco hace referencia a su incorporación mediante orientaciones y procedimientos de evaluación, contenidos en las guías de aprendizaje (sílabos) de cada uno de los cursos (Sáez 2012), en la medida en que los criterios que orientan la evaluación estarían dentro de lo que Paricio (2010) propone, con el fin de orientar los procedimientos evaluativos en el contexto de la planificación de un curso. Los criterios se refieren a:

1. *Transparencia*. La aplicación de este criterio permite establecer públicamente, con claridad y precisión, cómo se evaluará y a qué nivel en cada curso, de acuerdo con los resultados de aprendizaje definidos. Significa explicitar las estrategias o procedimientos de evaluación, los criterios y niveles de exigencia que se van a utilizar en el proceso de evaluación, de forma que exista una idea nítida de lo que se aprenderá en el curso y los estudiantes puedan orientar su trabajo de manera eficaz.

2. *Validez.* Es la coherencia entre los resultados de aprendizaje que se han formulado para el curso y el sistema o plan de evaluación que se defina. Por tanto, es imprescindible resguardar que los procedimientos de evaluación que se seleccionen permitan demostrar realmente el logro global de los resultados de aprendizaje.
3. *Fiabilidad.* Se refiere a que el plan de evaluación que se defina debe permitir, con independencia de quién lo administre, llegar a las mismas conclusiones cuando se trata de estudiantes que participan del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, los procedimientos que se seleccionen deben garantizar la fiabilidad.
4. *Complementariedad.* Ese criterio se refiere a que los procedimientos evaluativos, ya sea focalizados de contenido o integrales de desempeño que se seleccionen, deben permitir, en su conjunto, demostrar el logro de cada resultado de aprendizaje.

Estos principios permitirían organizar los procedimientos evaluativos, toda vez que sea posible identificar los procedimientos que se han seleccionado para evaluar el logro de los resultados de aprendizaje. De esta forma, los procedimientos se organizan en torno a los hitos del proceso de enseñar y aprender. La evaluación no constituye, así, un espacio de planificación o desarrollo por fuera, sino que es parte inclusiva del aprendizaje y la enseñanza. Dicho de otra forma, la evaluación es entendida como un proceso articulado a las distintas experiencias de aprendizaje y, por tanto, debe ser vista como una oportunidad de aprendizaje que no se limita únicamente a las instancias de certificación o calificaciones definidas durante el semestre.

Los procedimientos se clasifican en *evaluaciones focalizadas de contenidos* y *evaluaciones integradas de desempeños*:

- Las *evaluaciones focalizadas de contenidos* son evaluaciones que permiten que el estudiante demuestre la aplicación o utilización de contenidos (ya sea conceptuales, procedimentales o actitudinales) en determinadas situaciones o problemas profesionales.
- Las *evaluaciones integradas de desempeño* son evaluaciones orientadas a que el estudiante demuestre las actuaciones o desempeños profesionales en contexto, integrando y movilizand o contenidos de diversa naturaleza y procedencia (también denominada evaluación compleja o auténtica).

Las características de las evaluaciones descritas hasta el momento revelan la importancia de diseñar un plan de evaluación de los aprendizajes que, en términos progresivos y continuos, permita articular adecuadamente el proceso formativo de los cursos, los programas formativos

y sus vínculos con los perfiles (ingreso y egreso). Allí debe ser posible equilibrar aspectos referidos a dominios o saberes específicos de los estudiantes con desempeños complejos y situados, que den cuenta de los resultados de aprendizaje principales con el fin de evidenciar de mejor manera los niveles de competencia requeridos (Biggs 1999).

Por otra parte, la evaluación contextualizada incluye no solo los desempeños en contexto (Tardif 2006), sino que exige a su vez los niveles de comprensión superiores que posibiliten que los estudiantes logren desempeños que permitan generalizar, implementar articuladamente y lograr funcionalidad en los aprendizajes. Esto último quiere decir que tanto las evaluaciones de recursos como las competencias únicamente constituyen dos polos de un continuo integrado, debido a que, desde una perspectiva progresiva —y aparejada a las características de entrada de los estudiantes que ingresan—, es necesario graduar las exigencias y generar una coherencia evaluativa que permita transitar desde los recursos a los desempeños complejos.

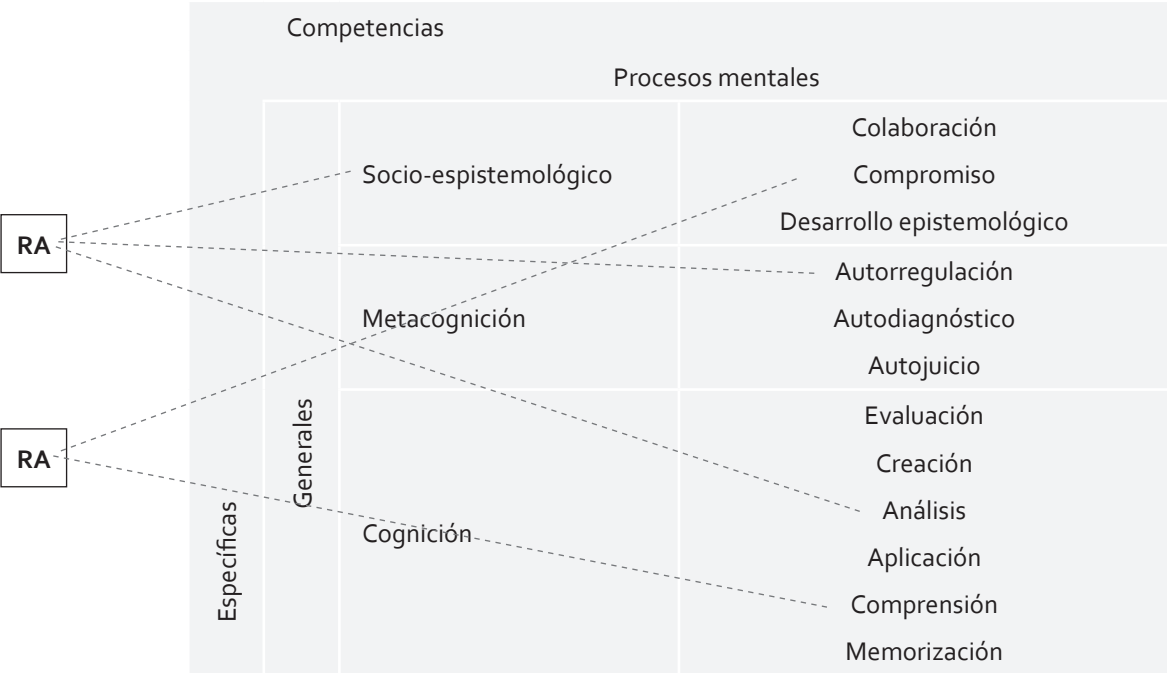
Desde una perspectiva microcurricular, la posibilidad de analizar y desarrollar un proceso de reflexión colaborativa de las prácticas docentes permite, entre otras muchas cosas, construir comunidades que aprenden conjuntamente a mejorar, a reflexionar respecto de los ajustes de los cursos, así como a intencionar sus prácticas evaluativas sobre la base de los datos obtenidos de los desempeños de sus estudiantes. El propósito es ajustar tales prácticas evaluativas a los requerimientos de las diversas titulaciones.

Desde una perspectiva mesocurricular, el apoyo con unidades de soporte en estas instancias, desde las direcciones de carrera, departamentos o unidades específicas, y la mirada cohesionada de los equipos docentes, cobran sentido en la medida en que enseñanza y aprendizaje de los contenidos y desempeños de la disciplina fundante de las titulaciones universitarias se transforman en ejes centrales del desarrollo de los procesos de enseñar y aprender.

Finalmente, en una secuencia temporal reciente en comparación con los alcances microcurriculares descritos recientemente, Leclercq (2014) ha desarrollado un modelo de evaluación de los aprendizajes en la UC Temuco que permite articular un modelo que integra las competencias, los procesos mentales y la instrumentación en la educación superior sobre la base de los principios del aprendizaje activo del estudiante, la demostración de desempeños, la vinculación entre competencias genéricas y específicas. Además del paso de procesos cognitivos a los metacognitivos y socioepistemológicos (véase la tabla 5), y que actualmente se encuentran en pleno desarrollo mediante experiencias en la formación de ingenieros (García, Sáez y Hormazábal 2014), mediante la implementación de un modelo de

desarrollo docente (García 2014) que, entre otras cosas, permita evaluar la eficacia de los programas formativos y el impacto de tales servicios en las unidades de apoyo al desarrollo académico (García y Moya 2014).

TABLA 5
El modelo de evaluación de aprendizajes en la UC Temuco



Fuente: Leclercq (2014).

REFLEXIONES FINALES

De modo sintético, estas líneas serían:

1. Avanzar en un modelo articulado de evaluación que genere un cambio en el sistema, más que uno organizacional (Kezar 2001). Esto quiere decir un cambio que, entre otras áreas, precise:
 - Evaluar el impacto en niveles diferenciados (actores, profundidad, creencias, entre otras).

- Analizar por cohortes y con foco longitudinal a los estudiantes durante su proceso formativo.
 - Incorporar, en lo posible, evaluaciones internas y externas de la formación del pregrado (y su versión extendida), con el fin de garantizar “calidad” y “probidad” en los resultados para proyectarlos a la excelencia.
 - Permitir una evaluación que trace los trayectos antes (entrada), durante (proceso formativo universitario), al finalizar (salida) y posteriores (profesionales en contexto), con el fin de diversificar los puntos evaluativos incluyendo los actores presentes en los *inputs* y los *outputs*.
2. Orientar la política universitaria con base en decisiones derivadas de las evaluaciones de eficacia y eficiencia. Esto significa ‘academizar’ los procesos de gestión universitarios, más que el uso de la gestión como soporte únicamente administrativo. Se requiere una gestión metacognitiva de las instituciones de educación superior. Es más: se necesita que las organizaciones universitarias cuenten con equipos de apoyo que les permitan gestionar los procesos académicos en forma competente, más que administrar en forma reactiva.
 3. Desarrollar la investigación sobre los procesos de innovación en el aula. Las evaluaciones en tanto cultura organizacional deben permitir —con mecanismos metodológicos complementarios— analizar y sustentar los reales aportes que tales transformaciones generan en la movilización de indicadores claves para las universidades.
 4. Promover el desarrollo de redes interuniversitarias que permitan investigaciones, proyectos o acuerdos conjuntos para comparar datos, ajustar procedimientos y aprender de las experiencias implementadas.
 5. Desarrollar un modelo de evaluación de los aprendizajes que incorpore procesos ligados a los aprendizajes, la eficiencia y la eficacia de las innovaciones y transformaciones realizadas. Específicamente, el desarrollo docente y sus cualidades en tanto predictor de los aprendizajes estudiantiles con fuerte vinculación tecnológica y apoyo de ‘*peer instruction*’.
 6. Re-pensar la vinculación Universidad-contexto. La distinción formativa académico-profesional en los perfiles de egreso se funda en la idea de la interactividad (lingüísticamente hablando) entre los sistemas. Los intercambios abiertos entre la comunidad (entornos productivos, sociales, de fomento, entre otros) son cruciales para el

avance en “escenarios” formativos y de evaluación de un modelo de educación universitaria directamente referido a la transformación de la sociedad.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, B.

2009 *Las prácticas de gestión curricular: Corazón de la dinámica de formación de la escuela*. Bogotá: DIE-CEP.

ÁLVAREZ, M.

2010 “Diseñar el currículo universitario: Un proceso de suma complejidad. La formación humana y lo curricular”. *Signo Pensam*. [En línea], volumen 29, número 56, pp. 68-85. ISSN 0120-4823.

ANECA

2008 “Informe Estudiantes titulados universitarios y mercado laboral. Proyecto REFLEX”. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

ASTOLFI, J. P.

1988 “El aprendizaje de conceptos científicos: Aspectos epistemológicos, cognitivos y lingüísticos”. *Investigación en la Escuela*, 23, pp. 65-76.

BAERSISWYL, F. y T. THÉVENAZ

2001 “État des lieux et perspective de la cognition et de l'apprentissage situés”. En F. BAERSISWYL (editor). *Éclairages sur la cognition située et modélisations des contextes d'apprentissage: Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, pp. 395-528.

BAIN, K.

2006 *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia – Servicio de Publicaciones.

BIGGS, J. B.

1999 “Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does”. *Higher Education*, volumen 40, Issue 3, octubre del 2000, pp. 374-376.

2006 *Calidad del aprendizaje universitario*. 2.ª edición. Madrid: Narcea.

- BIGGS, J. B. y C. TANG
2007 *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. 3.^a edición. Nueva York: MacGraw Hill.
- BIGGS, J. B. y K. F. COLLIS
1982 *Evaluating the Quality of Learning: The Taxonomy*. Nueva York: Academic Press.
- BINDÉ, J. (director)
2005 *Vers les sociétés du savoir*. París: UNESCO.
- BLOOM, B. S. (editor)
1956 *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals – Handbook I: Cognitive Domain*. Nueva York: McKay.
- BOEKAERTS, M., P. R. PINTRICH y M. ZEIDNER
2000 *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.
- BOIX MANSILLA, V. y H. GARDNER
1999 “¿Cuáles son las cualidades de la comprensión?”. En M. STONE WISKE (compilador). *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona: Paidós, pp. 215-256.
- BOURDIEU, P. y J. C. PASSERON
1995 *La reproducción: Elementos para una teoría de la enseñanza*. 1.^a edición. Barcelona: Laia S.A.
- BRAUNSTEIN, N., M. PASTERMAC, G. BENEDITO y F. SAAL
2003 *Psicología: Ideología y ciencia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- DE LONGHI, A. L., G. BERNARDELLO, L. CROCCO y M. GALLINO
2003 *Ciencias Naturales II: Genética y evolución. Módulos 1 y 2* (libro en CD). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- EDWARDS, D. y N. MERCER
1988 *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós/MEC.
- FORQUIN, J. C.
1989 *École et culture*. Bruselas: De Boeck.

GARCÍA, J. E.

- 1995 *Epistemología de la complejidad y enseñanza de la Ecología. El concepto de ecosistema en la escuela secundaria*. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- 1997 "Una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en educación ambiental". *Investigación en la Escuela*, 37, pp. 15-32.

GARCÍA, R.

- 2011 *Protocolo diseño para la evaluación de ciclos formativos*. Temuco: Dirección General de Docencia – Dirección de Desarrollo Curricular de la UC Temuco, Chile.
- 2014 "Nuevos itinerarios formativos de las carreras de Ingeniería en la UC Temuco. El modelo de desarrollo docente para el aprendizaje efectivo". En X. PETTIT (presidenta). *Segundo Workshop Internacional: "Impacto de la implementación en la reducción de los itinerarios formativos de las carreras de Ingeniería"*. Congreso llevado a cabo en Temuco: Universidad Católica de Temuco, 8 de mayo.

GARCÍA, R., A. SÁEZ y M. HORMAZÁBAL

- 2014 "Evaluación de aprendizajes de estudiantes de primer año. Diagnóstico y proyecciones de los instrumentos en cursos del área de ciencias básicas". Santiago de Chile: GOP-CINDA.

GARCÍA, R. y B. MOYA

- 2014 "Evaluación del impacto en los servicios e innovaciones pedagógicas CeDID-UCTemuco". En ECAD. *Quinto encuentro de Centros de Apoyo a la Docencia*. Valparaíso: ECAD.

GIMENO SACRISTÁN, José

- 2010 "¿Qué significa el currículum?" (adelanto). *Sinéctica*, 34, pp. 11-43.

GIORDAN, A. y G. DE VECCHI

- 1988 *Los orígenes del saber: De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Diada.

GONZÁLEZ FERRERAS, J. y R. WAGENAAR

- 2003 *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- GRUNDY, S.
1998 *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- GUSKEY, Thomas R.
2002 "Does it Make a Difference? Evaluating Professional Development". *Educational Leadership*, volumen 59, número 6, pp. 45-51, marzo.
- GUTIÉRREZ, A., F. FAÚNDEZ, M. PONCE, P. RIQUELME, R. GARCÍA, J. CASTILLO, M. A. AUDIBERT, L. PANTOJA y S. CONTRERAS
2012 "Variables que inciden en la inserción laboral de titulados universitarios". Seguimiento de egresados e inserción laboral: Experiencias universitarias. Santiago de Chile: GOP-CINDA.
- HARGREAVES, A.
2003 *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. 1.ª edición. Barcelona: Octaedro.
- JONNAERT, P., J. BARRETTE, D. MASCIOTRA y M. YAYA
2006 *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: Hacia un desempeño competente*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación, BIE/UNESCO.
- KEZAR, J.
2001 "Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century". *Recent Research and Conceptualizations ASHE – ERIC Higher Education Report*, volumen 28, número 4.
- LAVE, J. y E. WENGER
1991 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- LE BOTERF, G.
2000 *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LECLERCQ, D.
2014 "Desarrollo docente para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes: Modelo y métodos". Temuco: Universidad Católica de Temuco / Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CeDID).

- MARZANO, R. J. y J. S. KENDALL
2007 *The New Taxonomy of Educational Objectives*. California: Corwnin Press.
- MASCIOTRA, D.
2014 "Enacción: Desde un enfoque por competencias al enfoque ASCAR". *Segundo Workshop en Ingeniería. "Impacto de la implementación en la reducción de los itinerarios formativos de las carreras de Ingeniería"*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 8 de mayo.
- MASCIOTRA, D. y D. MORIEL
2011 *Apprendre par l'expérience active et située. La méthode ASCAR*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MASCIOTRA, D., W. ROTH y D. MOREL
2007 "Enaction. Toward a Zen Mind in Learning and Teaching". *Bold Visions in Educational Research*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- MORA, J. G., J. M. CAROT y A. CONCHADO
2010 "PROFLEX". Informe resumen de los resultados del Proyecto PROFLEX en Latinoamérica. Comparativa con el Proyecto REFLEX en Europa.
- PARICIO, J.
2010 "Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación". Colección "Documentos de referencia para la calidad docente". Zaragoza: ICE – Universidad de Zaragoza.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I.
1991 "Cultura escolar y aprendizaje relevante". *Educación y Sociedad*, número 8, pp. 59-72.
- PERKINS, D. N.
1995 "L'individu-plus: une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage". *Revue Française de Pédagogie*, número 111, abril-mayo-junio, pp. 57-71.
- SÁEZ, A.
2012 "Orientaciones para la renovación curricular". Etapa 5: Elaboración de guías de aprendizaje. Temuco: Universidad Católica de Temuco – Dirección General de Docencia.

- SUCHMAN, L. A.
1987 *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-machine Communication*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- TARDIF, J.
2006 *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement* [La evaluación de las competencias: Documentar el trayecto de desarrollo]. Montreal: Chenelière Éducation.
- TIERNO, J., P. GARCÍA y Ch. BARRIOS
2011 "El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad". *Revista de Educación*, 361, pp. 223-251.
- TOBÓN, S.
2010a *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. 3.ª edición. Bogotá: ECOE.
2010b *Proyectos formativos: Desarrollo y evaluación de competencias*. México: Book Mart.
- TOBÓN, S., J. PIMIENTA y J. A. GARCÍA FRAILE
2010 *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- UCTEMUCO
2012 "Orientaciones para la renovación curricular. Etapa 1. Levantamiento del perfil de egreso académico-profesional". <[http://cedid.uct.cl/img/resources/renov_curric_1%20\(1\)_3_20140830163646.pdf](http://cedid.uct.cl/img/resources/renov_curric_1%20(1)_3_20140830163646.pdf)>.
- VERDEJO, P.
2008 "Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO). Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina". Informe final del Proyecto 6x4 UEALC. Bogotá D. C.

Mesas de Trabajo

MESA 1

Diseño curricular por competencias

La tendencia generalizada en el mundo educativo de hoy está signada por la adopción de programas orientados a la formación de competencias. Esta Mesa de Trabajo plantea la reflexión sobre este enfoque desde sus fundamentos teóricos hasta el proceso de su implementación.

Expertos a cargo: Doctora Diana Lago, doctor Rodrigo Ospina

Participantes: Cecilia Gaita (Departamento de Ciencias, Sección Matemáticas); Susana Díaz (Facultad de Ciencias Contables); Laura Delgado (Maestría en Derecho Penal y Derecho Procesal Penal); Lyscenia Durazo (Departamento de Artes Escénicas); Cecilia Ferreyra (Departamento de Psicología); Corrado Guillermo Daly (Departamento de Ingeniería, Sección Informática); Mónica Arakaki (Especialidad de Ciencias de la Información); Flor Mikkelsen (Equipo de Diseño Curricular, Dirección de Asuntos Académicos).

EXPOSICIÓN DE LA EXPERTA

Voy a comenzar esta Mesa retomando la centralidad del enfoque por competencias. Considero que este tópico nos hace reflexionar acerca de cómo la globalidad está afectando a la educación superior, sobre todo en los ámbitos de la enseñanza y de la investigación. Asimismo, este tema advierte de la necesidad de reflexionar acerca de cómo estamos formando a nuestros estudiantes, sobre si serán profesionales exitosos en el mundo laboral que tanto demanda de ellos.

Otro punto interesante es que el enfoque por competencias nos invita a pensar sobre por qué las tradicionales formas de enseñanza por asignaturas y centradas en el docente deberían ajustarse a una enseñanza focalizada en el estudiante y el proceso de aprendizaje en el contexto de los desafíos de una realidad cada vez más compleja y en constante cambio.

Encontramos que el término “competencia” es polisémico, y que ha sido definido y descrito por diferentes autores, como por ejemplo, Campos y Chinchilla (2009),¹ para

1. Para esta y las otras citas de la experta, véanse sus referencias bibliográficas en las páginas 32 a 37.

quienes “[l]as competencias son un complejo de capacidades integradas en diversos grados, que la educación debe promover en las personas para que puedan desempeñarse como sujetos autónomos, conscientes y responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social, personal y profesional”. A su vez, la Universidad de Deusto (2008) entiende por competencia el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la interacción y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores. Finalmente, cada institución debe establecer su propia definición, con base en su pertinencia y en función de que recoja sus propias necesidades.

Ahora bien: establecer una educación sustentada en la perspectiva de competencias apuesta por una estrategia pedagógica y de aprendizaje basada en el saber, el hacer, el ser y el convivir, que será decisiva para que los nuevos titulados desarrollen capacidades adaptativas y proactivas con alto grado de compromiso y participación social en los ámbitos local, nacional e internacional.

Hoy en día, dado que nuestros estudiantes requieren responder a las distintas demandas y desafíos de esta sociedad, tienen la expectativa de egresar de carreras que les permitan emplearse rápidamente. Autores como Castejón, Cantero y Pérez (2008) consideran que la sociedad actual demanda de la universidad una misión y fines institucionales que sean coherentes con los propósitos de la demanda externa.

En nuestra Universidad, en Cartagena, tuvimos un proceso largo de reflexión y pudimos darnos cuenta de que lo esencial es centrar los objetivos de las carreras o titulaciones —y, por tanto, de las asignaturas que las conforman— en los conocimientos, pero atender también el desarrollo de habilidades profesionales y actitudes personales que permitan a los estudiantes, posteriormente, ubicarse en el mundo laboral y en la sociedad en general. Implica el tránsito de la simple asimilación de determinados conocimientos al dominio de saberes que les permitan demostrar, mediante evidencias concretas, que acreditan potencialmente las competencias para la práctica profesional o la investigación, asociadas a la titulación, en entornos cambiantes.

Además, es importante considerar que lo que demanda este enfoque es un diseño curricular en el que se hace indispensable definir los perfiles de los profesionales que requiere la sociedad, analizar cuáles son las competencias que estos deben poseer y, en función de ello, diseñar el plan de estudios con las asignaturas y el sistema de gestión del currículo por créditos académicos. Todos ellos, finalmente, son los elementos del currículo.

Para el diseño curricular por competencias genéricas o transversales en educación superior, la Universidad de Deusto (2008) aplica el siguiente modelo: a partir de las demandas de empleabilidad en la sociedad, la legislación y las estrategias y objetivos de la Universidad,

define el perfil académico profesional y las competencias genéricas y específicas que dan lugar al perfil de competencias en una titulación o carrera, y el mapa de competencias, en el cual aparece en primer lugar la definición de cada una de ellas. Luego se establecen los niveles de dominio de la competencia, se determinan los indicadores para cada nivel de dominio y, finalmente, los indicadores de logro de menor a mayor, de acuerdo con cierta escala.

Respecto de las dificultades que este enfoque presenta, dos de ellas han sido la carencia de expertos diseñadores de los programas, pues la mayoría de los docentes universitarios carecen de esta formación, y la exigencia no atendida de equipos interdisciplinarios en las instituciones para esta tarea académica.

Varias dificultades deben ser superadas para un mayor desarrollo de la formación bajo este enfoque en la educación superior. Ello supone: clara definición de la política en los PEI; mayor articulación entre las universidades y los sectores productivo y social, a partir de los cuales se establecen las normas de competencia y se definen los perfiles de empleo profesional para todos los niveles y la participación ciudadana; constitución de equipos interdisciplinarios de expertos que apoyen el diseño de las carreras o titulaciones y la formación de los docentes en gestión curricular por competencias, y metodología para la evaluación de competencias en el aprendizaje de los estudiantes.

SISTEMATIZACIÓN

En esta Mesa de Trabajo los docentes manifestaron inquietudes sobre los tres temas que a continuación se reseñan.

En primer lugar, se profundizó acerca de las implicaciones de la implementación de un modelo de enfoque por competencias. En ese sentido, la experta comentó que ese modelo brinda valor añadido a los conocimientos que traen al aula los estudiantes en la variedad de tecnologías. Asimismo, se recordó que antes se educaba por objetivos y que ahora se hace por niveles de competencias, que aluden a una formación integral del *ser* y del *saber hacer* para solucionar los problemas de la sociedad.

Se considera, además, que el docente debe cambiar su esquema de enseñanza, para pasar de uno vertical a uno horizontal. Esto implica la participación del estudiante y el respeto por la manera de aprender de cada persona. En este proceso se encuentran el aprendiz, el que facilita el proceso y el currículo. De igual manera, se comentó que existe una metodología para enseñar, pero no se puede imponer solo la postura del profesor; es decir, puede haber diferentes caminos para llegar a un mismo punto. Además, es necesario aplicar los conocimientos en el hacer, tomando toda la tecnología educativa a disposición. Se manifestó que el cambio es difícil, pero hay que dar los primeros pasos.

En segundo lugar, los docentes plantearon preguntas sobre cómo se puede hacer progre-

sivamente el cambio, sobre todo en el ámbito de la formación del profesorado. La experta considera que el cambio no es un problema exclusivamente curricular. Comentó que, en Colombia, por ejemplo, se trabajan las competencias académicas en grupos. Hay diversidad de enfoques, y la institución es la llamada a decidir sobre qué perspectiva se basará. Para ello, debe contar con un perfil docente que establezca lo que se necesita para ser competentes en la enseñanza.

Asimismo, el cambio implica un trabajo desde varias dimensiones (contexto, docencia, concepción sobre el aprendizaje, enseñanza, evaluación). Es fundamental el compromiso institucional a través de lineamientos legitimados administrativamente y la voluntad explícita de los docentes por el cambio.

Los docentes y la experta consideran que los coordinadores son actores esenciales del cambio, y que es conveniente trabajar con un sistema tutorial en el que se cuente con personas estables en la institución para que así, poco a poco, se vayan plegando los que trabajan por horas. Para esto tiene que haber una política institucional a la que se atengan docentes y estudiantes. Además, la institución debe declarar sus competencias básicas y generales en cada programa y el esquema para el diseño, lo que lleva a formar equipos interdisciplinarios. Es necesaria la articulación de equipos de trabajo que lideren el proceso desde las diferentes áreas de conocimiento, para que se apropien del modelo por competencias.

En tercer lugar, frente al sistema de tutoría implementado en la Universidad de Cartagena, los docentes quisieron profundizar en cómo esto podría realizarse en el pregrado de la PUCP. La experta explicó que el currículo debe estar respaldado en lineamientos que faciliten que el profesor asuma su compromiso con el estudiante, que lo apoye para resolver las dificultades que se le presenten en el desarrollo de competencias. Asimismo, manifestó que es necesario que el tutor cuente con un perfil específico y maneje la pedagogía y la didáctica para poder orientar pedagógicamente al estudiante en la resolución de sus dificultades.

El desarrollo de competencias es inherente al individuo, pero el apoyo externo, el entorno en el que se desarrolla, conlleva una competencia previa; quien carece de este apoyo colateral necesita mayor respaldo de su tutor, quien debe orientarlo paso a paso desde el proyecto, el desarrollo, etcétera, para ir alcanzando los niveles de competencia. El tutor es un mediador en el desarrollo de las competencias: orienta sobre la forma de aplicar las diversas técnicas para conseguir logros.

Los docentes manifestaron que existe una necesidad de tutoría en este nuevo concepto de educación: en el pregrado las normativas deben ser generales, y los alumnos tienen que aceptarlas y adaptarse a ellas. En el posgrado hay más flexibilidad, ya que para alcanzar este nivel se ha tenido que llegar al umbral de competencias.

CONCLUSIONES

1. Adoptar el diseño curricular bajo el enfoque de competencias implica un trabajo desde varias dimensiones (contexto, docencia, concepción sobre el aprendizaje, enseñanza, evaluación).
2. Se requiere el compromiso institucional a través de lineamientos legitimados administrativamente y la voluntad explícita de los docentes para el cambio.
3. Es preciso conformar equipos de trabajo que lideren el proceso desde las diferentes áreas de conocimiento, para que se apropien del diseño del currículo bajo el enfoque de competencias y de sus implicaciones.
4. Es necesario implementar estrategias para la formación profesoral en el diseño del currículo bajo el enfoque de competencias para, de este modo, constituir una cultura institucional.
5. Se debe implementar estrategias del sistema tutorial que contribuyan a la formación del docente y del estudiante en el diseño del currículo bajo el enfoque de competencias.

MESA 2

Competencias generales

Las competencias generales, como su nombre lo indica, se requieren en el ejercicio de todas las carreras porque aluden a la interacción humana, tanto en el ámbito de la vida social en general como en el de la vida académica en particular. Se desarrollan a lo largo de todo el proceso formativo; de ahí su naturaleza transversal. Esta Mesa de Trabajo aborda la reflexión sobre la manera de incluir las competencias generales en los planes de estudios de las distintas especialidades en la educación superior.

Experta a cargo: Doctora María Teresa Juliá

Participantes: Gimena Burga (Comisión de Diseño Curricular de la Carrera de Psicología, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, PUCP); Ana María Talavera (Comisión de Diseño Curricular de la Carrera de Ciencias de la Información, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, PUCP); Augusta Valle (Estudios Generales Letras); Guillermo Zavala (Ingeniería Civil, Facultad de Ciencias e Ingeniería); Juan Carlos Torreblanca (Equipo de Acreditación de la Dirección de Asuntos Académicos); Pablo Gutiérrez (Estudios para la Mejora Académica); Carlos Díaz Villavicencio (Equipo de Diseño Curricular, Dirección de Asuntos Académicos).

EXPOSICIÓN DE LA EXPERTA

Comencé a trabajar el tema de competencias en 2008, con un grupo de profesores de siete universidades estatales chilenas. El proyecto duraba tres años y estaba orientado a mejorar la formación de los estudiantes de Psicología.

Respecto de las competencias comentaré dos asuntos. Primero, que a través de diferentes actividades teníamos que definir lo que era competencia para nosotros, pues

es un término que viene del ámbito empresarial. Como en educación es diferente, en ese momento existía poca reflexión al respecto. Así, nos dimos cuenta de que aún había mucho por pensar y definir.

Ahora observamos que los docentes académicos se resisten al modelo y que, al contrario, los más jóvenes están más abiertos al cambio. Uno de los principales argumentos de los opositores es que piensan que puede caerse en la mercantilización o en la simplificación de la formación. En la medida en que el proyecto

tenía financiación del Banco Mundial, esto, en su momento, generó mucha discusión.

Segundo, epistemológicamente hay diferencias en los conceptos. Y estas se notan en los enfoques sobre el tema. Para el funcionalismo, la competencia es un atributo personal que sustituirá a los términos habilidad y capacidad. La competencia no consiste solo en poseer los recursos, sean estos capacidades, habilidades, destrezas, técnicas o valores; supone, esencialmente, integrarlos y movilizarlos en la solución de problemas en un contexto determinado. Hay que añadir que los recursos pueden también provenir del contexto; es el caso de los recursos personales o de las redes.

Por otro lado, el constructivismo sostiene que la competencia es una construcción que nace en la relación con el otro, de la movilización del recurso y no del recurso como tal. Para esta corriente, la actividad constructivista transforma tanto al sujeto que la realiza como a lo que realiza. Es decir, es la acción humana que transforma el entorno y a la persona.

Por último, para el socioconstructivismo la competencia se forma con los otros. Los profesores competentes y los alumnos competentes se sostienen mutuamente; por ello la tutoría cumple un rol muy importante. Aun más: el maestro no debe considerar solo las competencias académicas; hay algunas que no lo son, pero que son básicas para su desarrollo. El académico no puede quedarse ence-

rrado y desconocer los problemas reales de su profesión.

En el grupo de trabajo que mencioné anteriormente planteamos una definición de competencia, pero pienso que no es última ni final. Hasta ahora sigo investigando. Hanah Arendt, por ejemplo, sostiene que la praxis (competencia) es generativa, que da vida; es reflexiva y plural. Nace la competencia y el profesional le pone su sello personal, le da un valor trascendente. Esta autora distingue entre labor, trabajo y acción. De hecho, hay que seguir enriqueciendo el concepto. Es importante que el alumno ponga su sello personal a cada competencia.

La formación del estudiante debe estar siempre situada en un contexto determinado, en una realidad. En el proceso constructivo, los sujetos van cambiando, pues interactúan con los objetos del conocimiento.

SISTEMATIZACIÓN

A continuación presentamos los temas sobre los que giró la intervención de los profesores en esta Mesa.

El sujeto tiene recursos y actúa en un contexto. La competencia moviliza esos recursos y también los del entorno. La formación por competencias acerca las situaciones a los recursos. Por ello, en los módulos educativos a veces no hay solo competencias sino también recursos. El maestro también debe formar en recursos.

Necesitamos que los profesores interactúen con el medio, pues los alumnos esperan recibir algo más que teoría. El estudiante necesita un profesor competente para poder apoyarse en él. En el socioconstructivismo la competencia surge de la interacción del sujeto con el entorno; por tanto, hay que desarrollar unidades de integración, reales o simuladas.

Las competencias sociales y las sistémicas marcan al profesional, a la persona. La universidad también debe trabajar en el empoderamiento de la autoafirmación.

En la PUCP, el modelo educativo (2011) presenta 11 competencias, que posteriormente han sido reagrupadas en siete, en función de su operacionalización: aprendizaje autónomo, comunicación, razonamiento lógico-matemático, investigación, trabajo en equipo, participación en proyectos, y ética y ciudadanía. El dominio del idioma inglés y el uso de las TIC se plantean como requisitos de graduación.

Es necesario formar competencias generales desde los Estudios Generales (EEGG), ya que ese es el espacio ideal para trabajar la integralidad. Las exigencias académicas para Letras son diferentes que las de Ciencias. Pero en la vida real hay exigencias que todos deben cubrir. Por ejemplo, la comunicación también es necesaria para un ingeniero. Lo que pasa es que, en general, el sistema educativo no promueve la investigación. En eso la PUCP se diferencia de las demás universidades en que sí crea un bagaje de conocimiento integral en los alumnos.

Se ha hecho un diagnóstico para ver cómo llegan los alumnos a la Universidad, y se ha visto que vienen de las escuelas mal preparados; solo en el pregrado empiezan a desarrollar sus propios recursos. Entonces, en EEGG hay que ayudarlos para que aprendan a aprender.

Hay resistencia al cambio, que no proviene únicamente de los profesores mayores. Hay que ver si la objeción es ideológica o responde a que no quieren trabajar. Si es ideológica, hay que tomarla en cuenta y abrir el debate para que el conflicto no se traslade a las aulas. Muchas personas se oponen al enfoque de competencias manifestando que si el modelo anterior funciona, por qué van a cambiarlo.

En Chile se hizo un acuerdo entre siete universidades. Se prometió que este nuevo modelo no cambiaría el nivel de la educación ni implicaría una disminución de personal. Si el modelo de competencias se lleva al extremo, tiene riesgos. También hay que tomar en cuenta que el modelo aplicado en Europa es diferente al de América Latina. Allá al comienzo evalúan competencias generales y recursos, de primero a cuarto año, y en quinto se trabajan las específicas. Hacen un ejercicio de transversalización de competencias. Es preciso considerar que algunas competencias son generales para una carrera y específicas para otra. Depende de la naturaleza de la disciplina.

Lo importante es plantear las competencias generales que se quiere lograr, yendo del

final hacia atrás. Debe definirse cómo queremos que salga el alumno y, desde ahí, ir retrocediendo para establecer las competencias para cada nivel. A veces es necesaria la dosificación en los diferentes semestres y no desarrollarlas todas juntas. Pero, obviamente, todas van articuladas. Se parte de una base conceptual e ideológica común, que está presente en el perfil del egresado. De ahí que sea importante que este sea socializado y que los profesores participen en su elaboración.

Es importante ordenar el desarrollo de las competencias generales: quién las hace, cómo, cuándo. Esto debe estar predeterminado. Porque si lo transversal se toma como responsabilidad de todos, al final es responsabilidad de nadie. Tiene que haber alguien asignado y reconocido como tal. Todos los profesores deben alinearse para conseguir el comportamiento esperado. Si la competencia aparece en la sumilla del curso, todos los pro-

fesores deben cumplirla, cada uno a su estilo: con debates, talleres, entre otros. El cómo es libre: el profesor elige la metodología y la forma de evaluación que usará.

La capacitación a los profesores es básica. A veces a los maestros les falta “competencia para enseñar competencias”.

Las competencias generales cognitivas no pueden separarse del contexto. Al ingreso de los alumnos a la universidad debería haber un profesor que se encargue de desarrollar el aprender a aprender. Esta es una competencia transversal. Luego hay que plantear esto en el nivel 1, en el 2 o en el 3. En este último, la competencia ya se hace específica de acuerdo con la carrera. Los demás profesores deben reforzar lo que hizo el profesor que estuvo a cargo del aprender a aprender en el nivel 1. Es difícil, porque requiere mucha comunicación entre todos ellos, en pro del alineamiento curricular.

CONCLUSIONES

1. Es necesario definir claramente los términos habilidad, destreza, competencia. La competencia consiste en poder integrar y movilizar o aplicar los recursos que tenemos: capacidades, habilidades, emociones, valores, actitudes, en cierto contexto.
2. Es conveniente desarrollar las competencias en niveles. Cada nivel debe redactarse como una subcompetencia, con diferentes grados de profundidad, autonomía y complejidad. Las competencias generales pueden aprenderse en diversos espacios curriculares.
3. Hay recursos y competencias genéricas/generales que se han logrado en la Universidad de manera implícita, pero no por todos los estudiantes. Es necesario explicitar la manera en que se van a desarrollar (itinerarios formativos) para garantizar que todos los estudiantes las posean.
4. Es preciso que existan asignaturas responsables de una competencia general que debe hacerse explícita en la sumilla, porque la competencia debe tener un contenido propio. Otras asignaturas deben reforzar las competencias para profundizar el tema, a través de la metodología y las formas de evaluación. Algunos cursos solo generan recursos, pero deben tener una instancia de integración o un momento integrador (por ejemplo, prácticas para integrar todo lo existente).

MESA 3

Estrategias para el aprendizaje por competencias

En el proceso de diseño curricular se definen las competencias que formarán parte del perfil de egreso y que se incluirán en los planes de estudio a él alineado. Esta Mesa de Trabajo tuvo la tarea de reflexionar sobre la forma en que debe trabajarse en el aula para lograr que los estudiantes aprendan dichas competencias, esto es, las estrategias didácticas.

Experta a cargo: Doctora Frida Díaz Barriga

Participantes: Lorena Barbosa (Estudios para la Mejora Académica de la Dirección de Asuntos Académicos); Áurea Bolaños (Educación); Katia Castellares (Estudios Generales Letras); Carmen Coloma (Educación); Juana García (Contabilidad); Isaac Gregory (Ingeniería); Patricia Martínez (Psicología); Iván Meini (Derecho); Yuri Rivera (Ciencias de la Información); Óscar Peralta (Estudios Generales Ciencias – Ingeniería); Diana Revilla (Educación); Leandro García-Calderón (Equipo de Diseño Curricular, Dirección de Asuntos Académicos).

EXPOSICIÓN DE LA EXPERTA

El trabajo que han hecho las diversas carreras de la PUCP es muy interesante, y ojalá se pueda dar a conocer, porque la realidad es que todos hemos desarrollado competencias, aunque no siempre tan explícitamente. Sería importante que se haga ya una investigación para saber lo que se ha logrado y, más adelante, con estos proyectos implementados, determinar si se ha avanzado, si con el cambio de modelo educativo la formación es más sólida. Hemos venido formando por competencias sin tener un programa formal por competencias. La pregunta

es qué sucede cuando se formaliza la formación por competencias.

El proceso de implementación de un plan de estudios por competencias puede abordarse trabajando, en primer lugar, con los profesores de la especialidad. A lo largo de un semestre se llevan a cabo con ellos talleres intermitentes, distribuidos a lo largo del ciclo. Se identifica una unidad nuclear del programa —para tratarla a profundidad— y sobre ella se trabaja colaborativamente. Los profesores van haciendo un proyecto de docencia para ser ejecutado a lo largo del semestre. De ahí debe

surgir la propuesta didáctica. Ellos empezarán a elaborar los métodos apropiados, generarán los materiales pertinentes, buscarán los recursos con los que van a trabajar y harán la propuesta para la evaluación. La van poniendo en práctica y probando durante ese semestre, y al final generan un reporte. Se trata de que ellos vayan formando su portafolio colectivo con todos los productos que conducen a generar la propuesta didáctica. Desde luego, todo ello demanda contar con un equipo asesor.

Nosotros hemos trabajado una asesoría en tres niveles. Primero, ponemos el área pedagógica a cargo de alguien del equipo. Segundo, debe haber un experto en contenido y un par externo que revise el trabajo del equipo; además, algún otro profesor experto en el tema que haga lo mismo con toda la propuesta. A veces es mejor que el asesor sea externo. Se les pide la validación con los alumnos, a través de un cuestionario de opinión. Y, tercero, se determina que alguien los apoye en el campo de la informática.

Esta es una estrategia de formación de profesores, para que trabajen en competencias y aprendan a hacer el diseño de sus unidades didácticas. Asimismo, ellos irán trabajando el sílabo al mismo tiempo que generan la unidad y la prueban. La prueba del material los ayuda mucho, y al final se corrige y replantea. Esta propuesta ha sido digitalizada para promover que recurran a la tecnología. Ello ayuda a que se den resultados en un plazo razonable. También hemos visto que los profesores no se sienten amenazados con el cambio, porque se

les da la oportunidad de explorar lo que se está haciendo en otros ámbitos.

En México, el área de Derecho es un área muy activa en los cambios de procesos educativos. He visto varias universidades que ya instauraron salas de simulación de juicios orales. Esto es un gran reto para los jóvenes, además de la puesta en marcha de otro tipo de procesos, como el método de casos. Son los abogados los que más están tratando de involucrarse en estas transformaciones. Los colegas de investigaciones jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México tienen un proyecto así. Debe identificarse los temas clave alrededor de los cuales trabajar. En nuestro país, todos los temas están vinculados a violencia, derechos humanos, derechos de género; en ellos se quiere poner mucho énfasis. Por tanto, ayuda bastante tener asesores que manejen esos tópicos para implementar los proyectos didácticos.

Fue interesante la estrategia que adoptó el Tecnológico de Monterrey cuando empezó a cambiar hacia estos enfoques. Allí identificaron a profesores que podían ser líderes del proyecto, los más interesados, no necesariamente a tiempo completo. Se les ofrecía apoyo económico (becas, se les pagaban más horas); ellos se formaban, trabajaban estos enfoques y lideraban el proceso conformando un grupo pequeño. Con ellos se empezaba el proceso formativo. El compromiso consistía en generar los materiales, las encuestas, los ejemplos de buenas secuencias y buenas prácticas. Hay que

pensar que tienen que tomarse decisiones que implican invertir dinero.

Es preciso notar que estos procesos de cambio deben ser asumidos por los profesores que trabajan a tiempo completo; sin embargo, veo también que aquellos que lo hacen por horas tienen una vida profesional muy intensa, que están al día, que saben cuáles son las competencias en el mundo laboral, a diferencia de los de tiempo completo. Los profesionales las conocen, deben tenerlas para desenvolverse en el mundo real; ellos saben cuáles son los dilemas, los conflictos, las situaciones controvertidas. Eso es algo muy rescatable. El problema es cómo lograr que ese profesor se comprometa a participar en el proceso. Hay que ponerse en su lugar; él debe estar preguntando: “¿Por qué voy a ir a la universidad más de tres horas e involucrarme en procesos que ya sabemos que son complejos?” Habría que pensar en algo que hiciera que invierta más tiempo, lo que generalmente conlleva temas relacionados con el dinero, la inversión de recursos y la realización de proyectos especiales.

Por otro lado, uno debe conocer su comunidad, identificar a los que van a apoyar el proceso. Las personas no deben ver el cambio de enfoque como un producto estandarizado, sino que hay que apreciar la fortaleza de cada quien, en qué parte del proceso puede apoyar y en qué cuestiones puede ser la persona más valiosa. Habrá gente que se resista, con la que no va a ser posible trabajar. Eso pasa en todos

los procesos de cambio. Por eso uno debe identificar tanto los focos de conflicto como la actitud favorable o la buena disposición de los otros miembros.

En lo que concierne a los enfoques por competencias, están más orientados al *saber hacer*; son enfoques que acercan más al alumno a la realidad. Se debe explorar la figura docente más sensible a estos cambios, porque es la gente que está más ubicada en escenarios reales, o la que tiene más claras las actividades de la profesión. Ellos podrían ser un grupo muy interesante para tratar de impulsar el cambio.

La investigación-acción debe hacerse con una población real. Estos serían los dos escenarios: la realidad y las simulaciones situadas. Por ejemplo, las salas donde se discuten los juicios orales son una estrategia de las más cercanas a la realidad. Se dice que son eventos realistas —no reales— y que dan mucha inmersión en la cultura de la profesión.

Uno de los argumentos en contra del enfoque por competencias, que he escuchado mucho, es que vamos a prepararlos para empresas transnacionales que los van a explotar, que las personas van a tecnificarse, que ya no van a ser profesionales pensantes. Ante esto, debemos responder: “Si vamos a partir de la idea de un pensador crítico, práctico, reflexivo, eso vamos a formar”. Porque a veces esa connotación es cierta; hay mucha presión del Banco Mundial, de los organismos

internacionales; existe toda una regulación. Hay que potenciar la parte crítica de estos enfoques.

Insisto en que estos son enfoques educativos que tienen sus orígenes en los grandes pensadores del campo de la Educación. Todos estos trabajos a los que ahora les llaman *enseñar por competencias* son eso: trabajos por proyectos, por casos, en escenarios reales, con prácticas tuteladas. Esto abarca todo lo que ahora se ha dado en llamar *servicios a la comunidad*, y no tiene por qué ser visto con miradas reduccionistas. América Latina tiene experiencias muy buenas al respecto, sobre todo de trabajo de aprendizaje en el servicio a la comunidad.

El punto de partida para el cambio ha sido la necesidad de abandonar la educación autoritaria, poco motivante; la del “aprendo y olvido”. Puede llamarse *competencias reflexivas* si hay una base conceptual teórica, pero teoría entendida como la construcción de marcos de referencia dinámicos que van a constituir una base de conocimiento para la actuación, que es lo que diferencia a un profesional. En la legislación mexicana, eso distingue a los niveles técnicos de los profesionales, porque el nivel profesional tiene una base de conocimiento teórico, conceptual, fundamentado en la investigación para la actuación. En cambio, el técnico es un conocimiento más procedimental, de un *saber hacer* al que no necesariamente se le pide dominio del conocimiento.

Me referiré, ahora, al caso particular de la enseñanza de Ciencias. En lo que atañe a sus profesores, en La Serena les damos una especie de plantilla para que vayan generando la situación didáctica. Primero identifican en qué curso se trabajará la estrategia, en qué momento de él. Luego se ve la competencia, o los resultados esperados, para desarrollar una situación didáctica. Muchas personas dicen: “Si trabajo competencias ya no voy a ver contenidos”. Hay que lograr el empate entre los contenidos conceptuales, los métodos propios de la disciplina y lo que queremos lograr en materia de aptitudes y valores. Eso es muy importante.

Luego se empieza a desarrollar la situación. ¿Cuál es la meta? ¿Qué tipo de producción van a generar? ¿Cuál sería el enfoque más adecuado? Tenemos como opciones el método de proyectos, el análisis de dilemas, la reflexión de eventos críticos. Cualquiera de esos tres métodos es válido, o a lo mejor conviene usar los tres en conjunto, en una secuencia. Después deben determinarse las actividades, los recursos, si el trabajo será individual, en alguno de sus momentos, y colaborativo, en otros; habrá que definir si usaremos recursos de la red, cuáles y cómo. Luego ha de decidirse cómo se va a evaluar, con qué criterios; si se hará a través de una rúbrica o de evaluación escrita. Si se planteará la realización de un proyecto, habrá que establecer qué se va a evaluar, qué partes debe tener ese proyecto.

Desde mi experiencia, siento que los maestros y los alumnos son capaces de hacer y dar mucho más de lo que uno piensa, pero en la medida en que la gente se sienta involucrada y comprometida; no amenazada, juzgada, evaluada, exigida en cosas que cree que no le corresponden. En todos estos procesos, lo primero es que la gente tiene que ser reconocida en su trabajo, porque lamentablemente el tema de competencias se ha presentado muy impositivamente a los maestros, y esa es la peor estrategia para lograr que se involucren.

Si bien es cierto que los métodos activos y colaborativos como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el estudio de casos son los más idóneos para formar competencias, no hay que satanizar la clase frontal. El problema es cuando toda la actividad es eso, o se da cuando el profesor, para promover la colaboración y el autoaprendizaje, llega y dice: “Repártanse los temas, investiguen. Luego vienen y me dicen qué aprendieron”. Eso tampoco. Son esas malas lecturas las que hacen tanto daño. Todos hemos tenido excelentes profesores de cátedra. El asunto es: ¿Cómo refuerzo mis habilidades de cátedra para que ella genere un estudiante pensante y reflexivo y en la que haya una interacción verdadera, un diálogo auténtico con mis alumnos? ¿Qué debo tener para que los temas que yo exponga sean relevantes? Se trata de crear un ambiente donde se formen estudiantes reflexivos. El reto para ustedes es cómo lograr que la comunidad

educativa forme grupos de trabajo y que los profesores estén interesados y dispuestos a participar, porque si eso no se logra, les puede haber quedado precioso el plan, pero nada cambiará.

Desde luego, todo cambio genera tensión. Eso me hace pensar que en los procesos de cambio va a haber un trabajo fuera de clase para los alumnos, pero también para los profesores. Estos ya se saben la clase a ojos cerrados, pero el trabajo por competencias requiere más tiempo. Debe estar en la supervisión; hay que adaptarse a ritmos y estilos diferentes, porque se está supervisando un número de proyectos, cada uno distinto del otro, porque esa fue la opción que se dio a los alumnos. Hay algo que no se ha entendido acerca de cómo cambia nuestra labor docente. El cambio del rol del profesor ante los enfoques por competencias nos tiene que hacer repensar cómo la institución enfrenta y apoya a los profesores. Si no lo hace, esa es la primera cuestión que va a sabotear el cambio. Tener casos, antologías, es como aprender otra forma de docencia. Se vuelve a enfrentar los problemas del profesor novato: volver a pensar en cómo controla la clase, cómo genera atención, qué hago con los que no la prestan. Discutir estas cuestiones debe ser parte del proceso de formación.

Estamos viendo, más que las estrategias de enseñanza, las estrategias para lograr una buena implementación y una buena disposi-

ción de los profesores para introducirse en el cambio. Esto está relacionado con los cambios en los profesores, no en los alumnos. Por ejemplo, en esta primera parte, al compartir experiencias surge la necesidad de armar este trabajo de manera colegiada y fortalecer la figura de los claustros docentes para que sea un trabajo más colaborativo y no se cargue todo a la labor individual. Hay que reunirse con frecuencia, mostrar materiales, resultados, formar un acervo de experiencias, documentos, contenidos, herramientas. En este tipo de enfoque se necesita eso: documentar todo ese acervo de ejemplos de buenas prácticas e ir construyendo las situaciones didácticas adecuadas. Hay que documentar todo el “saber” que están generando con todas esas experiencias educativas que tienen mucho valor, que es como una biblioteca de lo que se ha estado probando y cómo se ha ido ajustando. Respecto de la relación entre enfoques y proyectos, no me queda tan claro hasta qué punto el modelo educativo de la PUCP hizo una declaración lo suficientemente explícita acerca de los enfoques educativos que serían la base para trabajar el cambio a competencias, o si esto quedó abierto.

Hay que trabajar para continuar el modelo. ¿Cuáles serían las clasificaciones? ¿Van a tener competencias generales y cada carrera genera sus competencias específicas? Eso sería lo deseable. De hecho, los primeros talleres de trabajo con los maestros podrían tratar de eso: “Vamos a reflexionar y trabajar”

(pero ya las tienen identificadas, ya tienen los programas). A lo mejor es la definición de integración con discusión de qué es lo que plantean como competencias específicas para darles esa sistematización. Si los maestros ya avanzaron por ese camino, esa puede ser una primera experiencia exitosa. Ya tenemos nuestro referencial de competencias; ahora pensemos cómo las “bajamos” hacia las experiencias en el aula y con qué enfoques educativos trabajamos. Dado lo anterior, vamos a trabajar con enfoques que acerquen al alumno a la profesión. Se requiere un fuerte componente de formación en la práctica, que se acerquen a casos reales. Se puede hablar de grandes metodologías (las propias de las competencias), y después de metodologías más específicas (de conocimiento); ejemplo: salud y medicina desde los años 30 del siglo pasado. Hay muchas cosas que generarían otros proyectos de trabajo al interior de la institución para ver cómo se pueden retroalimentar, pero pensando que si se trata de competencias tienen que ser métodos experienciales, de reflexión y de construcción de conocimiento. Esos son los principios básicos.

Como estamos acostumbrados a que nuestros planes sean muy abundantes, enciclopédicos, debemos trabajar en ese aspecto. Muchos maestros van a decir que no les alcanza el tiempo para su temario. El problema es que lo que ha quedado en la mayoría de los programas sigue siendo un híbrido, sigue siendo muy

enciclopédico, y se le pone encima la capa de las competencias. Así no hay manera. La solución es que cada quien, en su área de expertos, en el grupo que le toca, enfatice en algunos de los procesos y los proyectos aplicados. Siendo realistas, no se va a pedir un proyecto completo que agote cada uno de los procesos: hay que diversificar. Eso se tiene que decidir a la hora de plantear las situaciones didácticas, porque todavía queremos el currículo muy positivista, muy disciplinar. Nadie ha renunciado a eso, porque además es nuestra formación, y encima de todo se añade el “injerto” de *competencias*.

Respecto de los alumnos que muestran distintos grados de motivación, tal vez está fallando el mecanismo de evaluación y calificación, porque los alumnos se motivan con base en la calificación. Hay mucha literatura que lo sustenta. Si ellos observan que se van a evaluar las competencias, las tendrán que sustentar. Se debe tener claros y asegurados los mínimos niveles indispensables. Para no agobiar al alumno, es preciso hacer una estructura curricular que considere su trabajo. Trabajar en módulos con los profesores que van a enseñar en simultáneo. Es un trabajo de academia. Siempre que se trabaje en módulos por competencias habría que hacer por lo menos una reunión de academia en el semestre, para ver cómo se piden los proyectos a lo largo de ese periodo académico.

Creo, por otro lado, que los ingenieros van a ser muy sensibles a trabajar el enfoque por competencias. La parte básica también implica competencias, aunque estas son distintas, pues están muy orientadas a trabajar el conocimiento, pero de manera que le den un mayor significado. Son las competencias para desarrollar el pensamiento científico y matemático. Ahí tienen que pensar las competencias de otra manera: enfocar el vínculo con la parte profesional y aplicada o enfocarlo en la solución de problemas. En ese campo se desarrollan modelos de pensamiento que luego van a aplicar. Deben contar con los modelos matemáticos que luego aplicarán cuando desarrollen un proyecto, según el área en la que estén.

En los cursos básicos, los enfoques a los que orientan mucho a los alumnos son la solución de problemas para desarrollar esas competencias. Mucho trabajo por solución de problemas, mucho trabajo por simuladores, proyectos de simulación, generación de modelos, reforzamientos de pensamiento científico.

Se debe revisar los programas y contenidos, los cursos ‘cuellos de botella’. Definir los núcleos fundamentales por curso. También, la literatura existente que desarrolla competencias en cursos científicos, hacer uso de la tecnología, material didáctico de las redes, herramientas que promuevan círculos de estudio fuera de clase.

SISTEMATIZACIÓN

Presentamos a continuación una síntesis de los aspectos sobre los que los profesores integrantes de esta Mesa reflexionaron.

- El enfoque de competencias supone aprender a hacer en situación y de manera reflexiva y colaborativa, para lo cual se debe intensificar las experiencias educativas en escenarios reales. Esto exige desarrollar estrategias —que incluyan el uso de las TIC— que se vinculen con la didáctica específica de la profesión.
- El trabajo del docente se incrementa, ya que no se restringe al qué hace frente al grupo: deberá supervisar la formación en escenarios similares a aquellos donde se ejercerá la profesión; establecer convenios y vínculos con distintas instancias; retroalimentar y modelar los trabajos y proyectos de los alumnos. Para esto, puede contar con el apoyo de mentores y asesores.
- La plana docente por pocas horas, con pocas posibilidades de involucrarse pero con experiencia profesional y competencias “vigentes”, debe recibir una formación intensiva, asistida, experiencial en sí misma, que le permita construir sus propuestas didácticas, sus materiales, etcétera.
- Es conveniente revisar los trabajos de otras comunidades académicas y organismos de prestigio, donde ya han avanzado en las metodologías de interés, ABP, casos, incidentes críticos, dilemas morales, *service learning*, enfoque comunicativo, etcétera.
- Finalmente, el proceso de implantación de un nuevo enfoque curricular es complejo; es importante documentarlo, así como generar un acervo de experiencias, ejemplos de buenas prácticas, materiales y proyectos educativos exitosos, etcétera.

CONCLUSIONES

1. El proceso de aprendizaje por competencias es un proceso complejo e implica que tanto alumnos como maestros desplieguen una serie de capacidades que antes no eran requeridas.
2. Se requiere un trabajo especial de capacitación para que los docentes se familiaricen con el proceso de enseñanza por competencias. Es preciso fomentar estrategias que promuevan el cambio de profesores y trabajar en su sistema de creencias para que sean capaces de ofrecer espacios de reflexión para compartir experiencias (buenas prácticas). Se requiere incorporar a los jefes de prácticas y asistentes en este proceso de cambio. Es preciso reconsiderar la proporción de docentes a tiempo completo *versus* los docentes a tiempo parcial, dando la posibilidad de incrementar el número de los primeros.
3. Se debe establecer políticas institucionales que permitan el cambio de paradigma de un aprendizaje centrado en el profesor a uno centrado en el estudiante.
4. Es necesario desarrollar e implementar mecanismos de evaluación de los resultados de aprendizaje. Hay que privilegiar las condiciones que posibiliten una evaluación auténtica de las competencias, de tal forma que los estudiantes puedan poner en movimiento los conocimientos, habilidades y actitudes que implican el desarrollo de estas.
5. Se requiere mejorar el mobiliario y la infraestructura de modo que permitan desarrollar las actividades colaborativas. Es necesario el uso de recursos virtuales (por ejemplo, PAIDEIA).
6. Es preciso articular y balancear las actividades de los estudiantes por ciclo para evitar una sobrecarga en ellos y los profesores.

MESA 4

La evaluación por competencias

El tema de la evaluación curricular es de importancia fundamental en el proceso de la gestión del currículo. En su ámbito se juega la pertinencia del programa de formación que hemos ejecutado, y a partir de ella se deciden los cambios y reajustes que han de ser implementados. El trabajo de esta Mesa giró en torno de este tópico.

Experto a cargo: Doctor Ricardo García Hormazábal

Participantes: Edilberto Casado (Ciencias de la Información, Facultad de Letras y Ciencias Humanas); Angelo Velarde (Ingeniería de Telecomunicaciones); Abraham Dávila (Ingeniería Informática); Mary Claux (Psicología); Carlos Iberico (Psicología); Sandra Sevillano (Comisión de Cambio Curricular de Derecho); Sandra Santa Cruz (Ingeniería Civil); Úrsula Chirinos (Estudios Generales Letras); Eduardo Sotelo (Derecho); Pamela Kobylinski (Equipo de Acreditación de la Dirección de Asuntos Académicos); Claudia Solís (Equipo de Acreditación de la Dirección de Asuntos Académicos); Gabriela Carrillo (Equipo de Diseño Curricular, Dirección de Asuntos Académicos).

EXPOSICIÓN DEL EXPERTO

El proceso de migrar hacia un currículo por competencias es complicado, por lo que creo que las dificultades van a seguir presentándose. Contamos con tres niveles de análisis: macro, meso y micro.

En cuanto al análisis macrocurricular, tenemos el sistema de la universidad nacional, la coherencia que debe haber entre los distintos sistemas y perfiles. Es preciso trabajar en conjunto. El ideal es hacer una buena

planificación, un buen proceso y, finalmente, evaluar los resultados. En lo que concierne a la evaluación en el marco de la acreditación, es importante definir dónde se ubica la medición de corte y cómo se levantan las evidencias. Para trabajar un sistema de evaluación de competencias hay que ver el instrumento a nivel macro. Respecto a las evaluaciones intermedias, debe reflexionarse sobre la conveniencia de que sean o no vinculantes.

En el nivel mesocurricular, hay que tener en cuenta la capacitación de los docentes

como una condición necesaria para implementar el cambio. Esta es la piedra angular del modelo por competencias. Se requieren profesionales capacitados, que le den cuerpo al modelo. Y los sílabos, con los que el profesor trabaja, dan fe del proceso, indican las condiciones mínimas. No se trata de entrar en el modelo porque hay que hacerlo: es preciso tener todas las condiciones; y si se presentaran dificultades, deberá retrocederse y replantear el proceso.

En el nivel microcurricular, la evaluación debe enfocarse en los objetivos recién citados. En cuanto al análisis de la definición de conceptos que se han de evaluar, debe contemplarse lo siguiente:

- Si el planeamiento del curso es el adecuado.
- Es preciso alinear los instrumentos de evaluación con los objetivos del curso.
- Tratar de plantear verbos que se refieran a demandas cognitivas altas.
- Debemos enfocarnos adecuadamente en el objetivo que la competencia logrará y ser conscientes de la existencia de algún otro producto parcial.
- En la redacción de la competencia, la actitud positiva se muestra en acciones concretas como incorporar conceptos operacionales, replantear el concepto.

Veamos el ejemplo de la malla curricular de la Universidad de Chile. En la página web, al escoger una competencia, se muestran los cursos orientados a ella y el nivel en que esa competencia se desarrolla:

- Básico: Nivel ontológico; el desempeño se centra en el sujeto mismo.
- Intermedio: Se presenta un nivel de interacción; comprende lo que pasa alrededor.
- Avanzado: Promueve la práctica; corresponde a un nivel adecuado para la práctica profesional.

En Temuco evaluamos de abajo hacia arriba. Es difícil estandarizar carreras. El promotor (técnico) genera las iniciativas con enfoque focal y complejo. El protocolo sobre las evaluaciones por competencias que se defina debe tomar en cuenta el proceso de aprendizaje. Es el profesor el encargado de implementarlo. Luego, los resultados articulados de todas las carreras se presentan en conjunto a la Universidad. Esto no quiere decir que el proceso no pueda funcionar de arriba abajo, como ocurre en otras instituciones.

A propósito del tema de los docentes, que son uno de los actores claves de todo esto, permítanme referirme a las competencias del perfil docente de Temuco. Allí, la competencia número uno consiste en ser capaces de planificar la enseñanza, lo que se refleja en

la elaboración del sílabo. En este sentido, la discusión no debe referirse a si se está recortando o no un derecho del profesor; el asunto es de probidad: el docente probo debe planificar, estar orientado a unos fines determinados. Nuestra competencia número dos tiene que ver con las estrategias que el profesor debe conocer y usar. Estamos implementando "*flipped classroom*". Una clase "al derecho" es aquella en la que el profesor llega al aula y presenta el tema y contenido. Puede haber diálogo o se puede ampliar en la web. En una "*flipped classroom*", por el contrario, el profesor sube el contenido a la web una semana antes de la sesión de clases para que el alumno lo revise (es necesario evaluar la carga de trabajo en el alumno). El día de la clase, el profesor toma un control que se evalúa inmediatamente y se realiza un taller donde el alumno explica sus resultados. Al final se hace una síntesis y se anuncia el próximo trabajo.

Se requiere un profesor "A1", *top*, con apoyo tecnológico adaptado a la disciplina. Existen nuevos apoyos tecnológicos, como por ejemplo un nuevo sistema que transcribe lo que el profesor habla. En estos modelos es importante la figura del ayudante, que asiste al docente; no en la calificación de pruebas, sino reforzando el trabajo del profesor.

La competencia 3 tiene que ver con la evaluación; la 4, con la comunicación e interacción con los estudiantes; la 5, con el uso de tecnologías; la 6, con la reflexión sobre la propia práctica de investigación y de enseñanza-aprendizaje. El profesor debe tener todas.

La evaluación docente debe seguir los siguientes pasos: definir el perfil del docente, evaluar a los profesores respecto a esas competencias, a 360 grados, generar módulos de *e-learning* para apoyar los puntos deficientes que hayan sido detectados, aunque este paso no es obligatorio. Una vez que se ha definido cada cuánto debe realizarse la evaluación, se aborda el tema de los módulos.

Para ser más específicos, presentamos la taxonomía de Guskey (2002),¹ que es una forma de organizar los diversos niveles de impacto en las evaluaciones a docentes, ya que permite:

- Indagar en las reacciones de los maestros frente a un programa de desarrollo.
- Evidenciar los cambios conceptuales de pensamiento, de conocimiento, de enseñanza, de actitudes y motivaciones, en los maestros.
- Establecer los cambios que ocurren en sus prácticas, ya que los maestros aplican el conocimiento, las habilidades y las técnicas.

1. Véase esta referencia en la página 115.

cas que han aprendido en sus prácticas de enseñanza.

- Definir los cambios en las prácticas de la cultura de la organización y apoyo.
- Determinar los cambios en el aprendizaje de los estudiantes, entendidos desde los cambios en la participación estudiantil, la percepción, los enfoques de estudio y las respuestas a la enseñanza.

El sílabo, que nosotros llamamos *Guía de aprendizaje*, se debe leer con los alumnos, en la primera clase: presenta los contenidos, los cronogramas, las lecturas, el peso de los exámenes, rúbricas, etcétera. El alumno debe saber cómo lo van a evaluar. Todos los sílabos se entregan antes; si no, se penaliza. Debe preguntarse a los alumnos si el sílabo ha sido presentado. Se incluye un *tracking* al sílabo en la página web. Eso nos da un indicador. El detalle de la información del sílabo debe dar pie a un diálogo.

Cuando se ejecuta un proceso, cada acción debe verse al detalle, desde la creencia hasta la acción. El acompañamiento es importante. Cuando se innova, los resultados inmediatos suelen ser inferiores a los anteriores, para luego tender hacia la mejora. Estos nuevos modelos son importantes porque hay cambios que son inminentes y la universidad debe estar preparada (por ejemplo, asumir el concepto de créditos transferibles, acortar carreras, entre otros). En Europa y muchos lugares de Amé-

rica Latina las carreras se están reduciendo a cuatro años.

Se debe identificar, también, cuáles son los elementos mínimos que debe ofrecerse y con la mejor calidad; es decir, un servicio óptimo. Se trata de aprender para toda la vida. Si la evaluación se toma antes del curso integrador, se estaría pidiendo el manejo de conceptos integrados antes de habérselos mostrado de tal manera.

La prueba de corte debe colocarse al final del curso integrador y antes de la práctica pre-profesional, porque la integración debe darse desde el inicio. Solo entonces se puede evaluar. Y esto es posible únicamente si los cursos se van integrando; la integración debe hacerse hacia atrás. Las herramientas, por sí solas, no van a generar lo que se quiere. La enseñanza y la evaluación de las herramientas se dan a medida que se avanza en los cursos.

SISTEMATIZACIÓN

La reflexión de los profesores que participaron de esta Mesa giró en torno de los tópicos siguientes.

En primer lugar, se plantearon las dificultades que han surgido en las diferentes carreras respecto a la implementación de un modelo de evaluación por competencias. Se señaló como preocupación la forma en que debieran evaluarse los aspectos actitudinales de las competencias, así como aquella para medir el logro

de las competencias generales. Asimismo, se manifestó que resultaba complicado hacer compatible el sistema de calificación vigesimal con la evaluación de las competencias. Por otro lado, se evidenció inquietud por el destino de los resultados de la evaluación, en la medida en que si solo se trata de hacer un reporte, este no tiene ningún efecto real en el alumno. En general, se percibió que en la PUCP no existen aún mecanismos formales de evaluación por competencias.

En segundo lugar, se presentaron las diversas acciones y modalidades en que se está evaluando competencias en las distintas carreras. En las ingenierías se evalúa por proyecto, y en este terreno el alumno va avanzando poco a poco en el grado de autonomía de sus desempeños. También se está usando la rúbrica como herramienta de evaluación (de acuerdo con el modelo ABET de acreditación). En la evaluación de salida, que consiste habitualmente en la elaboración de una tesis, se está por definir la modalidad que se debe usar. En el caso de la carrera de Psicología, hay una evaluación de entrada al programa, que corresponde a la evaluación de salida de Estudios Generales y que mide la situación académica del alumno. Luego se realiza

otra evaluación psicológica para identificar problemas de personalidad. En general, se acepta la nueva forma de evaluación, pero se requieren más detalles como el registro y la manera de llevarla a cabo. Se observa que, dada la multiplicidad de carreras y su naturaleza tan diversa, no se puede trabajar en un marco único de competencias.

El tema de la participación de los profesores fue el tercer objeto de reflexión en esta Mesa. Se tiene la conciencia de que el cambio de cultura por parte de los profesores es importante para lograr que el nuevo plan aterrice. ¿Qué mecanismos se pueden crear para ayudar a hacer el giro hacia una enseñanza por competencias? Se hace necesario prever la reacción al cambio de los profesores, para actuar a tiempo. Los sílabos no incluyen la enseñanza por competencias y los profesores no pueden hacerla porque no conocen el tema. Algunos de ellos no logran comprender el sentido de este enfoque y temen que la formación académica se vea menoscabada. También existe la inquietud acerca de si todos los cursos deben trabajarse con este enfoque; algunos profesores asumen que esto solo se debe hacer en aquellos en los que no hay un conocimiento exigible.

CONCLUSIONES

1. Acerca de la evaluación a nivel de sistema, o macrocurricular:

Autoevaluación para la acreditación:

- Asegurarse de que exista coherencia entre el perfil de egreso y los factores y características del sistema de acreditación.
- Es una evaluación orientada al producto o resultado.
- Es útil porque retroinforma al sistema sobre los aspectos que están bien o que tienen que mejorar.
- Está basada en evidencias.

Condiciones para la implementación:

- Capacitación docente para que todos comprendan la lógica y proceso del cambio.
- Evaluación del currículo:
 - Evaluación de mitad de carrera: Está muy bien que exista una evaluación de mitad de carrera (no teórica o conceptual, sino aplicada). La información obtenida a partir de esta evaluación sirve para el proceso de reacreditación, para las decisiones o cambios que deba realizar el director de estudios, para los alumnos como objetivo formativo. Esta evaluación debe ser focal y compleja (no amplia). Se tiene que pensar bien en qué parte del plan de estudios debe estar, y se sugiere que vaya antes de la práctica preprofesional, al finalizar la carrera.
 - Articulación interna en el currículo: Evaluación de las secuencias de los cursos y de las líneas curriculares (decisiones de evaluación con los coordinadores de áreas curriculares).
- Factores por evaluar en el sistema a nivel macro (según Bisin):
 - Características de entrada del estudiante.
 - Estructuración de cursos.

- Condiciones bajo las cuales se hace la docencia.
 - Alineamiento de académicos.
2. Aspectos que se debe tener en cuenta en el desempeño del docente universitario:
- Competencias del perfil del docente en la educación superior (Temuco):
 - Planificación de la enseñanza (probidad).
 - Estrategias de enseñanza (tríada tecnología aplicada a la disciplina o carrera, asistente y profesor).
 - Cultura de evaluación.
 - Comunicación.
 - Reflexión sobre la propia práctica.
 - Uso de TIC.
 - Evaluación docente:
 - Tipo 360° (autoevaluación, evaluación del jefe del departamento y del decano, evaluación de colegas y evaluación de estudiantes).
 - Módulos de capacitación o desarrollo docente.
 - Taxonomía de Guskey (2002):
 - Satisfacción o reacciones del docente.
 - Cambio en las concepciones (aceptación del cambio o hacerlo propio).
 - Cambio en la práctica (habilidades, acciones, etcétera).
 - Cambio de cultura organizacional.
 - Cambio en el aprendizaje de los estudiantes.

3. Aspectos por considerar en la evaluación a nivel del aula:
- PAS: Persona en Acción en Situación.
 - Rúbricas: Deben ser lo más analíticas posible; puntuación por niveles excluyentes (se sugiere evitar puntuaciones intermedias).
 - Poner en la malla la evaluación de acuerdo con el nivel del curso:
 - Cuadro de competencias genéricas, en el que se debe explicitar en qué cursos y cómo se dan; solo ocurren en situaciones de desempeño complejo.
 - Articulación progresiva de los cursos y, por lo tanto, de las evaluaciones.
 - Las estrategias de evaluación deben asemejar el escenario real de desempeño.

Notas sobre los ponentes

DIANA ELVIRA LAGO DE VERGARA

Colombiana, gerenta del Comité de Gerencia Institucional para la Acreditación de Alta Calidad de la Universidad de Cartagena, Colombia; directora del Grupo de Investigación RUECA – Red Universitaria de Evaluación de la Calidad, Capítulo Colombia; directora académica del Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA – Universidad de Cartagena, de 1998 a 2014; directora nacional (e) del Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA, 2009.

De sus publicaciones se pueden citar, con otros, *¿Cómo encender el fuego del conocimiento? Nuevas formas de aprender capacidades y competencias* (Madrid: Service Point Facilities, 2011); *La calidad de la educación superior: ¿Un reto o una utopía?* (Bogotá: Alpha, 2012); *La tutoría en la formación doctoral: Una estrategia para el desarrollo de las competencias científicas del ser, el conocer y el hacer del investigador* (Bogotá: ECOE, 2013); *Evaluación de la calidad de la educación superior: Un modelo de autoevaluación institucional* (2.ª versión. Bogotá: ECOE, 2014).

Email: dianalago20@yahoo.es

Universidad de Cartagena, Colombia: <www.unicartagena.edu.co>.

MARÍA TERESA JULIÁ JORQUERA

Doctora en Filosofía por la Universidad de Gales, Cardiff, Gran Bretaña. Postítulo en “Métodos y Técnicas Avanzadas en Investigación”, PIEE. Desarrolla actividades en el Diplomado Interdisciplinario de Innovación Educativa de CREDEULS y en el Magíster en Psicología Educativa de la Universidad de La Serena. Su foco de

estudio está en la psicología educacional aplicada a las temáticas transversales del currículo. Ha desarrollado proyectos de mejora en la docencia, enfoque de competencias e innovación curricular.

Correo: zmtjulia@userena.cl

Universidad de La Serena, Chile: <www.userena.cl>

FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

Mexicana, doctora en Pedagogía y profesora titular de la Facultad de Psicología de la UNAM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 3. Coordina el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET). Por invitación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), se integró en 2007 al Equipo de Expertos Iberoamericanos en Educación y TIC. Sus áreas de investigación y docencia comprenden desarrollo y evaluación del currículo, diseño educativo, evaluación y formación docente, socioconstructivismo y TIC en educación.

Ha publicado diversos libros como autora, coautora o editora, como *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (México: McGraw Hill 2010, 2002); *Enseñanza situada* (México: McGraw Hill 2006); *Aprender a aprender* (Los Ángeles 2007, 2010); *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana* (ANUIES 2008); *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socioconstructivismo* (México: UNAM, 2009); *Experiencias educativas con recursos digitales: Prácticas de uso y diseño tecnopedagógico* (México: UNAM, 2011); *Portafolios electrónicos: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas* (2012); *Portafolios docentes* (México: UAM-Díaz de Santos 2013); *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso México* (UNICEF-OEI, 2014).

Ha dirigido más de 96 tesis por las que los estudiantes se han graduado de licenciatura, maestría y doctorado. Asimismo, ha participado en una diversidad de congresos académicos y eventos de formación a nivel nacional e internacional.

Email: fdba@unam.mx

Sitio web del Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET), Facultad de Psicología, UNAM: <<http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/>>.

RICARDO ANTONIO GARCÍA HORMAZÁBAL

Chileno, doctor y máster en Investigación Educativa de la Universidad de Extremadura, España, y diplomado en Formación por Competencias por la Universidad de Deusto. Director del Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CeDID), dependiente de la Vicerrectoría Académica y la Dirección General de Docencia de la Universidad Católica de Temuco; director de los Proyectos en Docencia Universitaria FIACUCT₁₁₀₁ (finalizado) y PM UCT 1309 (en ejecución); investigador principal del Proyecto de Investigación DGIP 2014; todos ellos en temáticas de desarrollo docente universitario, transformación de cursos de ciencias básicas, perfil de ayudantes y evaluación de impacto de las iniciativas del Centro. Miembro del Equipo de Investigación GRIE de la Universidad de Extremadura y evaluador CONICYT-Chile desde el año 2014 a la fecha para los proyectos en educación FONDECYT regular.

Sus áreas de investigación y docencia comprenden el desarrollo y evaluación de la docencia universitaria, la formación docente y la evaluación de impacto de las iniciativas de innovación universitaria en el ámbito de la didáctica y los servicios de las unidades de apoyo a la docencia. Finalmente, el perfil de excelencia docente, las competencias de estudiantes y profesores, así como la evaluación de los aprendizajes y desempeños son los focos centrales de investigación incipiente.

Email: rgarcia@uct.cl

Centro de Desarrollo e Innovación de la docencia: <<http://www.uct.cl/cedid.cl>>.

La Dirección de Asuntos Académicos del Vicerrectorado Académico de la Pontificia Universidad Católica del Perú organizó el *I Encuentro Internacional Universitario: El currículo por competencias en la educación superior*, que se realizó los días 23 y 24 de octubre del 2014. En este evento participaron como ponentes expertos en currículo de los hermanos países de Chile, Colombia y México, y asistieron más de 300 profesores universitarios.

Este libro reúne las cuatro ponencias de los expositores internacionales y la discusión de las cuatro Mesas de Trabajo PUCP.

ISBN: 978-612-4206-58-0

