

Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿Una “fata morgana”² o un modelo factible para la realidad latinoamericana?

Martha Beatriz Peluffo A³
Ronald Knust Graichen⁴
Diciembre de 2009

Construir el futuro no es olvidar nuestro pasado y presente,
sino proyectarnos como el ser colectivo que somos⁵

RESUMEN

El presente artículo trata sobre la discusión respecto de la factibilidad de implementar un modelo curricular basado en competencias a nivel de pregrado en la educación superior en América Latina y aspira a ser un aporte para aquellas personas involucradas en procesos de renovación curricular al interior de las universidades de la región (equipos de innovadores, gestores universitarios y tomadores de decisiones, académicos e investigadores, entre otros).

Los autores son especialistas en educación superior, y a través de este documento, comparten sus observaciones y experiencias sobre la institucionalización y la integración de la educación por competencias en la modernización de la gestión universitaria. Para ello, han tomado como base las experiencias, tanto en las que han participado como en aquellas que han estudiado (uruguayas, chilenas, bolivianas, puertorriqueñas, brasileras, entre otros), a partir de las cuales se realizan una serie de reflexiones y conclusiones sobre la aplicabilidad de este modelo educativo en el contexto latinoamericano.⁶

El documento se ha estructurado de forma tal que, en primer lugar, se hace una introducción breve a la discusión sobre qué se entiende por competencias, el modelo de gestión que implica entre otros. A continuación los autores exponen los actuales desafíos y problemas más importantes de las instituciones de educación superior en la región en su modernización y su inserción internacional. Finalmente se expone cómo el modelo de competencias da solución a los desafíos y problemas planteados, así como algunas ideas de alternativas de solución aplicables en la realidad de América Latina.

Summary

This article discusses the feasibility of implementing a competency-based curriculum model at undergraduate level in Latin American higher education and aims to be supportive for those involved in curriculum reform processes within universities in this continent (teams of innovators, university managers and decision makers, academics and researchers, among others).

The authors are specialists in higher education and, through this document, share their observations and experiences on institutionalization and integration of competency based education as part of the modernization strategies of the university.

The document is structured in a way that, after a short introduction to the discussion of what is meant by competencies, the authors describe actual challenges and major problems of higher education institutions in the region with respect to their modernization efforts. Finally, it exposes how the competency model provides solutions to these challenges and problems, as well as some ideas for solutions applicable in Latin America.

² Fata morgana: “fata” equivale a hada y “Morgana”, hermanastra del Rey Arturo que con su magia producía en las personas espejismos o falsas visiones de la realidad. En éste texto significa ilusión o espejismo como los que se producen en el desierto.

³ Doctora en Derecho y Ciencias Sociales, especialista en competencias y gestión de conocimiento, encargada de los nuevos proyectos de la Dirección de Rediseño Curricular, Vicerrectoría Académica, de la Universidad Central; desde principio de los noventa ha desarrollado el tema formación profesional o formación para el trabajo, con énfasis en el ámbito universitario; experta para CINTERFOR/OIT.

⁴ Holandés, Master en Ciencias de Educación; especialista en Tecnología Educativa y, en Educación Basada en Competencias, Stoas Universidad, Holanda, asesor internacional que ha asistido a diferentes instituciones de educación superior en la región, r.knust-graichen@stoashogeschool.nl .

⁵ Frase utilizada por la Dra. Peluffo para trabajar con sus estudiantes en el taller de “Historia de la cultura jurídica chilena”, carrera de Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Central de Chile.

⁶ Agradecimientos a Sonia Gómez Puente, Eliana Israel, y Silvia Galilea por sus valiosos comentarios.

1. SOBRE EL MODELO “COMPETENCIAS UNIVERSITARIAS” Y LA NUEVA GESTIÓN CURRICULAR. UNA DISCUSIÓN EN PROCESO

¿Qué significa un modelo educativo por competencias?, ¿qué diferencia tiene respecto de un modelo tradicional?, y ¿en qué medida este modelo pueda resolver los problemas actuales de la educación superior? Son las preguntas más recurrentes a las que uno se enfrenta en las actividades de implementación del modelo, tanto por parte de administrativos, como de docentes y estudiantes. En parte, porque aún las diferentes academias latinoamericanas analizadas están en diferentes estadios de evolución, y en procesos de desarrollo de “nuevos modelos curriculares más consensuados” que las integren con mayor dinámica al medio, lo que ha implicado discusiones, que no están finalizadas, donde se mezclan diferentes planos, (ideológico, político, técnico, cultural, entre otros).

Es interesante destacar la relación entre la presencia de políticas públicas, sistemas nacionales de calidad, el nivel de internacionalización de cada país y la tendencia hacia la convergencia de los sistemas de educación superior tanto en varias regiones. Desde los noventa las instituciones de educación superior han comenzado a desarrollar el modelo de formación por competencias a nivel universitario, especialmente, en aquellos casos en que se han formalizado sistemas públicos que abordan el tema de la calidad de la educación superior⁷. Esta institucionalidad se ha convertido en un tercero certificador del nivel de calidad que las IES de un país presenta en su oferta educativa y en sus resultados; es el caso de las “Comisiones Nacionales de Acreditación” en Argentina, Chile, Perú, entre otros. Desde los ochenta, el tema calidad en la educación superior está presente en las agendas latinoamericanas (Villanueva, 2007⁸; Lemaitre, 2005, entre otros). En estos casos, el modelo curricular por competencias aparece como alternativa que permite dar respuesta a los estándares de calidad que estos sistemas utilizan en los procesos de acreditación institucional y de programas, por ejemplo en dimensiones como calidad del diseño del curriculum, gestión institucional, docencia de pregrado, o vinculación con el medio.

Ahora bien, parece pertinente explicitar que el modelo, a simple vista rígido y conductista, permite abordar diferentes dimensiones: a) en primer lugar, la empleabilidad y la ocupabilidad de los actuales y futuros egresados, esto es, cómo se insertan los egresados y en qué, cuáles son las demandas reales del trabajo actual y de lo que la sociedad proyecta a futuro, cuáles son los problemas principales que el contexto necesita que sus profesionales y científicos investiguen (nodos problemáticos); b) en segundo lugar, la dimensión del aprendizaje de los estudiantes y la calidad del proceso o trayecto que realizan, aborda cuáles son los modelos y enfoques pedagógicos más pertinentes para los perfiles de los estudiantes y los objetivos de aprendizajes que necesitan alcanzar, así como la inclusión de las competencias sello o de formación valórica; c) en tercer lugar, la dimensión “flexibilidad curricular” que permite aumentar la dinámica en la actualización de los contenidos y las pasarelas entre niveles de formación que permitan efectivamente a jóvenes y adultos formarse a lo largo de su vida, a fin de bajar las brechas entre la oferta y la demanda de profesionales universitarios competentes; d) finalmente la dimensión “internacionalización del curriculum” en contextos que se globalizan y que aumentan la movilidad de los actores del sistema educativo superior, tanto en su oferta de pregrado como en los postgrados con el fin de permitir la armonización entre estructuras curriculares diferentes (por asignaturas versus módulos, o problemas, o proyectos, o situaciones profesionales).

De lo que se podría inferir, que una institución podría ir desarrollando diferentes

⁷ Fernández Lamarra, N. “Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina”, Revista Iberoamericana de Educación, Nro.35, páginas 39 a 71, OEI, 2004.

⁸ Villanueva, Ernesto, “La acreditación en América Latina: el caso de Argentina en la RIACES y en el MERCOSUR”, Revista Iberoamericana de Educación, Nro.35, páginas 99 a 112, OEI, 2004.

definiciones operativas desde sus diferentes dimensiones (empleabilidad, aprendizaje, estructura, entre otros) a partir de diferentes modelos sin entrar en conflicto⁹, sin entrar en conflicto. El objetivo sería aumentar la inteligencia institucional para construir un nuevo sistema curricular de las complejidades del universitario, sin dejar aspectos valóricos y dogmáticos propios de su cultura y ser institucional. De allí que ir gestionando el aprendizaje institucional, plagado de conflictos, negociaciones, acuerdos y construcción de nuevos modelos mentales, se volvería menos caóticos que lo que aparece en la superficie de la discusión. En este sentido, la gestión del conocimiento y aprendizaje universitario aparecen como un nuevo modelo de gestión universitaria, que permite ir construyendo nuevos modelos desde el desarrollo endógeno de cada institución de educación superior (IES)¹⁰.

Si bien, cada lector tiene sus propios esquemas y entendiendo que cada diseño curricular tiene sus propias especificidades, dinámicas y lógicas, sobre las cuales se construye, y no desde una sola perspectiva o modelo. Es necesario tener presente en los procesos de innovación educativa el principio de equifinalidad, esto es, que se puede llegar al mismo resultado por diferentes caminos, o se puede definir hasta dónde se quiere o se puede llegar. Por lo tanto, la gestión de los propios procesos de aprendizaje institucional es clave para tener éxito en este tipo de proyectos. A continuación, se expondrá un cuadro comparativo entre un modelo tradicional, uno con enfoque por competencias y el modelo de competencia desarrollado en su máxima expresión. Este cuadro fue construido por la Dra. Peluffo para el Programa de Rediseño Curricular de la Universidad Central de Chile¹¹, a fin de facilitar la discusión entre los diferentes actores de la mencionada universidad, y con el cual se trató de contar con una herramienta conceptual que permitiera definir el nivel en que se encuentra la implementación del modelo (diseñadores, directores de carrera, encargados de la evaluación del diseño, entre otros).

VARIABLES	MODELO TRADICIONAL	MODELO ENFOQUE POR COMPETENCIAS	MODELO POR COMPETENCIAS
1.- Diseño Curricular	Diseño curricular por asignaturas es un plan de formación que apunta a aprendizajes formales en una disciplina del conocimiento.	Diseño centrado en asignaturas, integradas y orientadas a la formación académica y profesional de una determinada carrera.	Diseño curricular modular plan de formación cuyos componentes son unidades que representan un módulo y que se ha diseñado basado en estándares de competencias laborales.
2. Perfil de egreso	Perfil diseñado desde las capacidades y características que la academia le asigna a cada egresado de sus carreras o programas.	Perfil académico profesional definido y diseñado a partir de nodos problematizadores y tareas claves que responden a requerimientos del medio y de la academia.	Perfil diseñado por competencias entendidas como tareas claves de una determinada profesión de acuerdo con los requerimientos profesionales y académicos, que puede estar o no estructurado por áreas de dominio o nodos problematizadores.
3.- Estructura Curricular	Se diseña por asignaturas que se estructuran secuencialmente desde el nivel inicial hasta la salida, con estructuras fijas y complementándose con formación multidisciplinaria y/o optativa.	Se diseña por asignaturas, pero estructuradas e integradas en torno a perfiles de egreso por competencias y a trayectos de formación, diseñados por medio de mecanismos de escalamiento progresivo de las competencias	Se diseñan en torno a módulos o situaciones de aprendizaje integradas claramente a la formación de las competencias de egreso a partir de trayectos de formación, que se escalan por niveles de dificultad y complejidad como mecanismo para medir los avances progresivos de los estudiantes.
4.- Gestión de las actividades curriculares	Se gestionan horas docentes	Se gestionan horas docentes y de carga del estudiante, se tiende a instalar un sistema de créditos transferibles para permitir la movilidad curricular.	Sistema de créditos transferibles gestionado por medio de la carga de trabajo que lleva a un estudiante lograr una determinada competencia, o capacidad orientada a competencias, en cierto espacio de tiempo.

⁹ Peluffo, M.B., "Género y Programas de Capacitación Basados en Competencias Laborales", Informe final del Proyecto Binacional Chile-Uruguay./GTZ, Equipo Chileno, Santiago de Chile, Agosto, 2001.

¹⁰ Peluffo, M.B. "La Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje en el desarrollo universitario", paper desk Nro.1, Dirección de Rediseño Curricular, Vicerrectoría Académica, Universidad Central de Chile, Santiago, Octubre, 2005.

¹¹ Guía Nro.1 de Trabajo Diseño de Planes de Estudios por competencias", Programa Institucional de Rediseño Curricular, Vicerrectoría Académica, elaborado por la Dra. Peluffo, septiembre, 2004.

5.- Unidades curriculares (Asignatura/ Módulo)	Unidad pedagógica que reconoce fuentes disciplinarias en sus contenidos, presenta un enfoque conceptual y metodológico delimitado.	Asignatura orientada a formar capacidades que son elementos que integran diferentes dimensiones (saber, saber hacer, ser y ética profesional) de las competencias de un determinado perfil de egreso	Un módulo es una unidad de clasificación autónoma que integra habilidades, actitudes y conocimientos requeridos para el desempeño idóneo en un área de competencias. Por ejemplo pueden ser diseñados por situaciones profesionales, en torno a problemas o por medio de proyectos.
6.- Rol docente/ Modelo metodológico	Rol tradicional o frontal con modelos pedagógicos centrados en la docencia y en lo académico.	Rol del docente y modelos pedagógicos aplicados mixtos, combinan lo frontal, o académico tradicional, con aprendizajes por problemas o críticos, orientados a resultados de aprendizaje medibles por medio de estándares.	Rol docente mediador, modelo pedagógico está centrado en el estudiante y en un enfoque crítico o centrado en problemas.
7.- Rol del estudiante	Rol de alumno pasivo, dependiente del profesor y de su planificación.	Rol del estudiante activo, aunque permanecen espacios de clases frontales con direccionamiento del profesor. Se tiende a dar información sobre cómo será su proceso de aprendizaje, y bajo qué estándares se va a evaluar su desempeño.	Rol del estudiante es activo y con espíritu emprendedor define su plan de estudio asistido y mediado por los docentes. El estudiante cuenta desde el inicio con información sobre el proceso de aprendizaje, los recursos con que va a contar y los estándares para la evaluación de su desempeño para su autoevaluación.
8.- Programa de estudios/Guía Aprendizaje	Programas de estudios centrados en actividades docentes y en objetivos de formación de capacidades principalmente académicas	Programas de estudios diseñados, a partir de las capacidades y competencias académicas y profesionales, con modelos metodológicos de aprendizajes explícitos, ajustados a créditos, con proceso explícito de evaluación inicial y final.	Programas de estudios centrados en actividades de aprendizaje (syllabus), que han sido definidas por medio de modelos metodológicos de aprendizaje autónomo, adecuado y pertinente al tipo de competencia que se debe formar.
9.- Evaluación	Sistema de evaluación y calificación por asignatura y por docente.	Sistema mixto de evaluación con criterios de desempeño estandarizados respecto del nivel de logro de las competencias definidas en cada tramo del trayecto de formación.	Evaluación y certificación formal de competencias en contextos reales o simulados, existen Bancos de Ítemes y Pruebas oficiales

2.- UN NUEVO COMPONENTE EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA: LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO COMO MOTOR DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA ¹²

Los nuevos modelos de desarrollo humano y económico han demandado un nuevo rol a las universidades como ya se expuso, esto es el papel que le corresponde a las universidades en el desarrollo del país tanto desde la perspectiva interna como sociedad inserta en la globalización. Por lo tanto, es necesario crear el marco conceptual para el diseño de procesos de desarrollo centrados más en los recursos intangibles como el Conocimiento, que en los recursos naturales, y el Aprendizaje como motor de la innovación en una dimensión integrada, esto es para el desarrollo económico, político y principalmente social mejorando la calidad de vida de las personas. La Gestión de Conocimiento se entiende como la generación, difusión y utilización del conocimiento tácito (know-how) y explícito de un determinado contexto a fin de que las personas, grupos y comunidades afronten con mayor efectividad los problemas que les plantea el desarrollo de esos contextos.

Esto supone, que no es suficiente implantar un nuevo modelo curricular, sino ser más productivos en el conocimiento que aporta la Universidad a la sociedad, y centrarse más, no en el volumen que se produce, sino cuánto de éste es utilizado por los integrantes de esa sociedad y cuánto valor agrega al desarrollo de ese contexto.

¹² Peluffo, M.B. "La gestión del conocimiento y del aprendizaje en el desarrollo universitario", ob.citada

Las universidades deben manejar tres factores claves: el conocimiento y su gestión, la tecnología y la dinámica del contexto, y finalmente las personas como centro de la producción de conocimiento y parte clave para difundir y hacer viable el acceso social al conocimiento clave. Su meta es hacer más democrático el acceso a cada población o grupo, que por sus características específicas quedan fuera del beneficio que dicho conocimiento le puede aportar.

(a) Primer factor de desarrollo: el conocimiento universitario y su gestión. Este factor supone que, cada organización universitaria posee conocimiento, en sus diferentes niveles, datos, información y conocimiento tácito, o know-how. Sin embargo permanecen invisibles, y son obstáculos o debilidades frente a las demandas de los modelos de calidad y los procesos de acreditación institucional que se vienen implementando en ciertos países. Por lo tanto el desafío es la creación de un modelo compartido que permita explicitar el conocimiento universitario sin olvidar el know-how universitario. El modelo de competencias permite explicitar y aplicar estándares de calidad que nos demanda el medio.

(b) Segundo factor de desarrollo: la tecnología y la dinámica de la gestión del conocimiento. En este punto, la tecnología permite explicitar las dimensiones intangibles del curriculum, y generar, difundir y que cada actor clave utilice dicho conocimiento. Por ejemplo dar soporte a las actividades no presenciales de aprendizaje de nuestros estudiantes (acceder a recursos de aprendizaje, comunicarse con los profesores y sus compañeros a distancia, entre otros), explicitar la planificación que realizan los profesores por medio del portafolio electrónico, a los gestores contar en tiempo y forma de los datos e información de los resultados del proceso de formación para retroalimentar sus tomas de decisiones (por ejemplo del cuadro de mando integral), para los diseñadores contar con herramientas que les permitan conectar explícitamente la información del medio con el perfil de egreso y la actualización de los contenidos de las asignaturas o programas de estudios de un determinado curriculum. Se permite gestionar y detectar debilidades en los procesos que realizan los estudiantes y fortalecer la docencia dentro de ese nuevo paradigma. Finalmente, el modelo de competencias permite ese desarrollo con mayor efectividad que en otros modelos.

(c) Tercer factor de desarrollo: las personas y sus aprendizajes como mecanismo de innovación. Finalmente, las personas son la dimensión más importante de este modelo de gestión, más que en el pasado. El objetivo es proporcionar los recursos de conocimiento y aprendizaje que permitan, sin dejar al ser institucional, construir futuro desde sí mismos. El factor humano, esto es, los docentes, los estudiantes y los estamentos administrativos deben transformar sus roles y sus prácticas habituales, sin dejar de lado aquellos aspectos que han sido exitosos, para ello se necesitan desarrollar nuevos procesos que acompañen estos desafíos por ser una mejor universidad y responder a los requerimientos que nos demanda la sociedad. En este punto se destacan: (a) las nuevas competencias individuales y organizacionales que el sistema universitario debe ir aprendiendo, (b) los procesos de aprendizaje organizacional y sus espacios de caos controlado para no caer en el fracaso y (c) las nuevas formas de organización como el trabajo en redes, las comunidades de prácticas docentes o de gestión entre otros.

3.- LOS ACTUALES DESAFÍOS MÁS IMPORTANTES DE LAS UNIVERSIDADES EN AMÉRICA LATINA

En el ranking del Times Higher Education de 2009, entre las 200 top, sólo se encuentra una universidad latinoamericana --la Nacional Autónoma de México (UNAM)--, que se ubica en el lugar 190. Esto evidencia el problema que la región presenta para insertarse en una comunidad académica internacional. Sin embargo, no significa que la región no posea méritos suficientes, sino que el conocimiento y las experiencias que hemos generado, aún

permanecen invisibles y no se pueden evaluar a través de los estándares de dichos ranking, A esta situación, se deben agregar las asimetrías y las fragmentaciones negativas que se observan entre las diversas IES latinoamericanas y caribeñas, en relación con las otras regiones del mundo con mejores resultados de acuerdo a dichos ranking¹³.

De diferentes estudios analizados sobre la calidad de las universidades latinoamericanas (Schwartzman, 2009; Fernández, 2007; OCDE_BIRF, 2009) se desprenden que los desafíos más urgentes a nivel de pregrado son los siguientes:

- bajar la tasa de deserción y reprobación
- mejorar la vinculación con el sector público y sector privado
- mejorar la empleabilidad de los egresados
- mejorar la vinculación de la educación universitaria con la educación (técnica) media
- aumentar la eficiencia y eficacia de la formación universitaria
- internacionalizar la oferta académica
- aumentar la flexibilidad, actualización y cambio de los diseños curriculares de las carreras
- aumentar la calidad, equidad y relevancia de la oferta académica

A fin de responder adecuadamente a estos retos, ciertas Instituciones de Educación Superior (IES) de la región han buscado soluciones en los modelos aplicados en los países de la OCDE siguiendo los lineamientos del Acuerdo de Bologna y del mundo anglosajón (Estados Unidos, Australia, Inglaterra, entre otros). En casi todos los casos, el factor común es el modelo de competencias generado en países dichas experiencias, ya que dan respuestas y herramientas para abordar los problemas planteados anteriormente. Es el caso de las universidades chilenas que, desde el inicio del año 2000, vienen orientando sus procesos de rediseños curricular para abordar estos problemas, previendo su ingreso a la OCDE, el cual se produjo recientemente a mediados de diciembre del presente año. En este proceso han entrado todas las universidades, tanto las pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, denominadas tradicionales, como a las más nuevas en el sistema, como públicas y privadas.

En ese sentido, y reiterando lo del punto anterior, un aspecto a destacar, es la necesidad de configurar nuevos mecanismos de integración entre diferentes sectores externos al sistema universitario, esto es, entre quienes demandan conocimiento y quienes lo producen, por ejemplo, a través de la denominada triangulación entre el sector público, el sector privado y el sistema educativo (educación-trabajo). En este sentido, el modelo de competencias no sólo debe mirarse desde una visión mercantilista o herramienta conductista de lo que el mercado exige, sino como un verdadero modelo de desarrollo endógeno del contexto de influencia de la IES¹⁴. En una herramienta que permite medir brechas de conocimiento, especialmente en diferentes poblaciones carenciadas (jóvenes en riesgo, poblaciones originarias, grupos vulnerables como discapacitados, entre otros) a fin de poder diseñar una oferta formativa más flexible y adecuada a las nuevas poblaciones de estudiantes, que permitan acceder efectivamente a una mayor movilidad, que hoy no existe, u obtener éxitos académicos, y por consecuencia, el desarrollo personal y profesional de los mismos.

Ahora bien, al interior de cada país, es diferente lo que pasa en el contexto nacional respecto del nivel internacional. A nivel nacional, los esfuerzos de ciertos actores se han

¹³ Es necesario precisar que no siempre el concepto de fragmentación es negativo, cuando la connotación se refiere al equivalente a "diversidad" la connotación es positiva.

¹⁴ Peluffo, M:B: "Diseño estratégico para el desarrollo endógeno de una región, centrado en el conocimiento como recurso clave", ponencia presentada en el panel "La Gestión del Conocimiento Aplicada a la Selección y Formación de Personal de la Función Pública, orientada a la Gestión Territorial Integrada en Chile" en el XI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, y publicada en Ciudad de Guatemala, 7 - 10 Nov. 2006.

orientado a aumentar la integración entre los diferentes niveles del sistema educativo, con el fin de ajustar la oferta a la demanda y adaptarla a las necesidades del entorno respecto de sus procesos de desarrollo, local, regional o nacional, Dicha oferta tendría como meta generar una base de capacidades para adaptar los saberes de la población que permita abordar de manera competente las diferentes problemáticas que provocan los impactos de la globalización sobre la sociedad en su conjunto, así como las diferentes demandas o necesidades (sociales, económicas y políticas, entre otras), una nueva forma de construir democracia y sociedad.

A nivel internacional, la internacionalización del curriculum es una realidad en constante aumento, la cual se puede observar en la evolución de la cooperación académica internacional a través de las innumerables redes y asociaciones de IES existentes entre diferentes regiones geográficas, sur-sur y sur-norte¹⁵. De allí, la necesidad de contar con un lenguaje curricular que permita el reconocimiento de aprendizajes de estudiantes que, a través de la movilidad estudiantil, adquiere competencias y nuevos conocimientos en otros sistemas universitarios, o la movilidad de profesionales en espacios de economías integradas, entre otros casos. Ello demanda que las IES diseñen su oferta y la gestionen tomando en cuenta estos factores. En este sentido, es que se explique la influencia que ha tenido el Acuerdo de Bologna en América Latina, en la mayoría de los procesos de renovación curricular que se han tomado en cuenta en este artículo

En ese sentido, se hace necesario mencionar dos ejemplos, uno es el Proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe), proyecto paradigmático en la Educación Superior europea, que se inserta dentro del proceso de convergencia de la educación superior europea que se consolidó con la Declaración de Bologna, que busca dicha convergencia a partir de la armonización de las estructuras educativas europeas. El mismo se hizo extensivo a América Latina, cuyo hito fue la Primera Cumbre de los Jefes de Estados y de Gobierno de América Latina, el Caribe y la Unión Europea realizada en junio de 1999 en Río de Janeiro, y la de Paris del 2000 donde se configura lo que se ha denominado “espacio común de educación superior ALCUE” y consolidado por el Programa comunitario ALFA. En este contexto, se extiende el Proyecto Tuning a la región, declarando que “la calidad es un componente importante en el diseño curricular basado en competencias. Alrededor de 62 universidades latinoamericanas de 18 países, las cuales validaron las competencias genéricas y específicas en las áreas temáticas Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas, válidas para la región y que se han tomado en cuenta en los diseños curriculares de las instituciones que participaron, así como de otras que han tomado como factores orientadores de la internacionalización de su curriculum¹⁶

El segundo caso es el “Espacio Común de Educación Superior ALCUE” y el actual proyecto “VertebrALCUE”¹⁷, que financiado por el programa ALFAIII, de la Comisión Europea, ha conformado un consorcio de 32 instituciones de educación superior (universidades, centros de investigación), las que representan a 17 países de ambas regiones, y cuyo objetivo es constituir una base institucional construida desde un enfoque botton-up, que permita consolidar ese espacio integrado, tomando en cuenta las demandas, asimetrías y fragmentaciones que presentan actualmente las IES; el proyecto tiene se orienta en torno a ejes valóricos compartidos como la cohesión social, el desarrollo humano y la ciudadanía activa en sus procesos de transformación. En ese espacio el modelo de competencias y el

¹⁵ Gil, L. y Obaya, M., “Las redes universitarias en América Latina y el Caribe”, paper Proyecto VertebrALCUE, Universidad de Bologna-sede Buenos Aires, Buenos Aires, abril, 2009.

¹⁶ Ramirez, L.V., Medina Marquez, M.G. “Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México”, Revista electrónica [Ide@s CONCYTEG], Año 3, Número 39, 8 de septiembre 2008.

¹⁷ Peluffo, M.B. “Proyecto VertebrALCUE: una perspectiva de la gerencia del conocimiento universitario en un espacio internacional, documento de trabajo Unidad ALCUE, de la Universidad Central de Chile, octubre, 2009.

sistema de créditos transferibles se tornan en mecanismos integradores, a partir de las demandas del contexto y las características de las poblaciones que atienden las IES.

4. POTENCIALIDAD DEL MODELO POR COMPETENCIAS PARA RESPONDER A LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMERICA LATINA

-¿En qué medida este modelo pueda resolver los problemas actuales de la educación superior en América Latina? De lo expuesto, los autores resumen los diferentes tipos de desafíos, y cuál es el nivel de potencialidad que actualmente puede alcanzar el modelo como guía en el mejoramiento de la gestión universitaria.

DESAFÍO	POTENCIALIDAD DEL MODELO POR COMPETENCIAS	COMENTARIO
- Bajar la tasa de deserción y reprobación	Alta potencialidad	El modelo por competencias permite una mayor vinculación con el medio exterior y así aumenta la motivación del estudiante de continuar con su estudio. Además al estar centrado en el aprendizaje nos permite fijar las líneas de base de las cuales se parte y desarrollar itinerarios donde se toman en cuenta las brechas de manera más efectiva. Junto con ello, el sistema de evaluación y reconocimiento aprendizajes adquiridos permite contribuir a bajar las tasas altas de reprobación de asignaturas/materias.
- Mejorar la vinculación con el sector público y sector privado	Alta potencialidad	El modelo por competencias facilita un involucramiento de la sociedad sobre el perfil de egreso deseable, alcanzando un nivel de pertinencia y empleabilidad pertinente. Se transforma en un mecanismo de integración entre la universidad y los diferentes actores sociales a fin de que utilicen el conocimiento científico y tecnológico en sus procesos de desarrollo y mejoramiento continuo de la calidad de vida y la productividad de los sistemas sociales, económicos y políticos.
- Aumentar la eficiencia, eficacia y efectividad de la formación universitaria	Potencialidad	A través de la formulación del perfil de egreso en conjunto con la sociedad es más fácil para la universidad elegir los temas prioritarios de sus trayectorias de aprendizaje. Además permite validar y actualizar de manera permanente los contenidos curriculares dados la dinámica en la producción de nuevo conocimiento.
- Mejorar la empleabilidad de los egresados	Alta potencialidad	El modelo por competencias aborda directamente los aspectos de empleabilidad a partir del seguimiento a egresados, las consultas a expertos y a empleadores, así como otros informantes claves del medio. Se aumenta la dinámica de la actualización de los perfiles de egreso más que en el pasado, permitiendo que la sociedad se involucre en la construcción y definición de del mismo. A ello se debe agregar que los perfiles contemplan la demanda del contexto como capital humano avanzado y con una formación continua.
Mejorar la vinculación de la educación universitaria con la educación (técnica) media	Medianamente potencial en las condiciones actuales	El modelo está pensado para diseñar la formación permanente de las personas y por lo tanto, es posible construir pasarelas entre los diferentes ciclos de formación. Cuando la educación media está diseñada con el enfoque por competencias es posible formular las líneas de base a partir de competencias básicas de ingreso articuladas con los perfiles de egreso de la educación media.

DESAFÍO	POTENCIALIDAD DEL MODELO POR COMPETENCIAS	COMENTARIO
- Internacionalizar la oferta académica	Alta potencialidad	El modelo no prevé este punto, sin embargo el aporte del Acuerdo de Bologna sobre créditos transferibles basados en el aprendizaje por competencias ha permitido construir una alternativa de internacionalización y armonización de diferentes curriculums como lo fue el proyecto Tuning. Facilita la movilidad estudiantil de los estudiantes latinoamericanos y el reconocimiento de los títulos, así como el diseño de programas de doble titulación.
Aumentar la flexibilidad, actualización y cambio de los diseños curriculares de las carreras	Medianamente potencial dada las condiciones y recursos con que cuenta el sistema en general	Es un modelo orientado al desarrollo al dinamizar la adaptación de la oferta educativa respecto de la demanda y de lo que la sociedad precisa, así como de la generación del conocimiento estratégico que el sistema universitario debe producir.
- Aumentar la calidad, equidad y relevancia de la oferta académica	Alta potencialidad	En ciertos países de la región se han venido implementando sistemas públicos de control de calidad de la educación superior, especialmente a través de procesos de acreditación institucional y de la oferta educativa. Ello demanda implementar modelos de calidad al interior de las IES, por lo cual el modelo de competencias responde a esta necesidad, ya que en si mismo posee estándares de calidad en su diseño y en las herramientas que involucra su implementación.

5. PRINCIPALES DIFICULTADES OBSERVADAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

El cuadro anterior demuestra que el modelo tiene ciertas ventajas y factores de aplicabilidad para enfrentar a los nuevos desafíos de las universidades de América Latina. Sin embargo, se observan un conjunto de dificultades y barreras en la implementación del modelo. Esas dificultades son comprensibles y previsibles como se expuso en puntos anteriores, cuando se propone transformaciones en los paradigmas educativos, sobre todo si es el universitario, donde los roles de los actores principales se han venido definiendo de la misma forma por siglos.

Introducir la formación profesional¹⁸ en la educación superior significa manejarse con modelos curriculares que deben gestionar la empleabilidad y la calidad de la oferta educativa, para ello se han venido trabajando modelos de competencias a nivel universitario, especialmente en Chile, como política de Estado. En este caso, se entiende que una competencia universitaria es una tarea profesional de alta complejidad, considerada como clave en una determinada profesión, que demandan en las personas desarrollar conjuntos complejos e interrelacionados de capacidades en diferentes dimensiones (del saber o cognitiva, del saber hacer o procedimental, emocionales y del ser o saber convivir como las

¹⁸ Formación profesional, es un concepto que viene desde la década del cuarenta, se entiende como el espacio curricular destinado a la formación para el trabajo y al desarrollo de aprendizajes activos (aprender haciendo, desarrollo de experiencias con el entorno, entre otros). Esta línea curricular se la ha denominado "prácticum", esto es, la carga curricular destinada a prácticas profesionales, proyectos de estudiantes con el medio, viajes, pasantías en empresas, entre otros a los efectos de desarrollar las dimensiones del saber hacer y de las dimensiones emocionales y éticas de las competencias del perfil de egreso.

éticas y emocionales) que permiten movilizar todos los recursos, tangibles e intangibles¹⁹ que tiene disponible una persona, a los efectos de enfrentar una determinada situación en un determinado contexto.

En el ámbito internacional, la internacionalización del curriculum, demanda generar mecanismos que permitan movilizarse a estudiantes de un contexto nacional a otros contextos nacionales y reconocer los estudios realizados en uno u otro contexto; así como el reconocimiento de títulos profesionales universitarios tomando en cuenta elementos como los créditos transferibles para realizar este reconocimiento, como es el caso del sistema de créditos transferibles europeos (ECTS). Por ejemplo el sistema de créditos transferibles que viene desarrollando las 25 universidades integrantes del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas desde hace dos o tres años²⁰.

Entre las principales dificultades que se han observado, es posible agruparlas en tres grandes áreas: a) las condiciones del contexto, b) los procesos universitarios, y c) los costos de implementación), no obstante, de acuerdo con cada país e institución podrían existir otras. A continuación se analizan las tres dimensiones y los principales factores críticos que se deben superar en cada una.

DIMENSIONES	ALGUNOS PUNTOS CRITICOS
a) Condiciones del contexto	<ul style="list-style-type: none"> - las resistencias culturales en el cambio de prácticas habituales de los actores claves (principalmente profesores, estudiantes y personal administrativo) - el aumento de la cobertura, cantidad de alumnos en el aula y los nuevos perfiles de estudiantes con brechas para el aprendizaje universitario - el nivel de vinculación con el medio y las dificultades para encontrar empresas/institutos públicos para realizar prácticas o generar simuladores - infraestructura inadecuada para implementar el enfoque por competencia - ausencia de capital intelectual con competencias para la implementación, el desarrollo e innovación de los modelos
b) Procesos universitarios	<ul style="list-style-type: none"> - la organización tradicional universitaria por ramo/asignatura/departamento - las dificultades por diversificar los roles de las plantas docentes de acuerdo a las demandas actuales, las que deben desarrollarse junto con el sistema de pago del docente (por horas de clase) - falta de competencias de decanos/jefes de carrera para liderar el cambio curricular por competencias - Falta de claridad en el cómo hacer la transición y la ausencia de un modelo respecto de los nuevos procesos - Ausencia de procesos y procedimientos para planificar e implementar el cambio desde un sistema de calidad.
c) Costos de implementación	<ul style="list-style-type: none"> - Altos costos de la renovación curricular para las IES - Escasez de recursos para elaborar módulos con enfoque de educación por competencias - Falta de recursos públicos destinados a financiar el cambio de modelo - Pago desde las horas de docencia versus los resultados de aprendizaje

¹⁹ Recursos intangibles son recursos inmateriales como los datos, la información, el conocimiento científico y tecnológico, la experiencia o know-how, entre otros que, generalmente se encuentran almacenados en soportes digitales o en las propias personas. El conocimiento acción es el que es posible de aplicar, utilizar e incluso construir nuevo conocimiento para encarar diferentes situaciones profesionales.

²⁰ Pey, Roxana, MECESUP 2:SCT-Chile: Un proceso de Colaboración y Acuerdos entre Universidades Chilenas, Informativo MECESUP2, Número 418, del 28/11/2009, al 11/12/2009.

6. POSIBLES SOLUCIONES VIABLES EN AMÉRICA LATINA

En este punto, se expondrán algunas ideas de soluciones factibles y recomendaciones para poder superar las barreras y dificultades en la implantación de un modelo curricular basado en competencias, entendiendo que no son las únicas que pueden aplicarse.

DIFICULTADES	POSIBLES SOLUCIONES
A. CONDICIONES DEL CONTEXTO	
<ul style="list-style-type: none"> - Las resistencias culturales en el cambio de prácticas habituales de los actores claves 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir una estrategia clara, concreta de cómo manejar la resistencia cultural. - Por la experiencia de los autores en proyectos de innovación curricular, pocos planes consideran una estrategia clara de cambio cultural de paradigma - Preparar el cambio cultural desde el enfoque del aprendizaje organizacional para ir aprendiendo desde la propia experiencia, como las buenas prácticas y lecciones aprendidas y los modelos mentales compartidos por la comunidad académica.
<ul style="list-style-type: none"> - El aumento de la cobertura, cantidad de estudiantes en el aula y sus nuevos perfiles de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprovechar las posibilidades de e-learning - Reforzar las competencias básicas de estudiantes del primer año - Diseñar perfiles de aprendizaje y una metodología que permita gestionar los riesgos de estas poblaciones estudiantiles a partir de intervenciones más inteligentes.
<ul style="list-style-type: none"> - El nivel de vinculación con el medio y las dificultades para encontrar empresas/institutos públicos para realizar prácticas o generar simuladores 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir e implementar una estrategia clara y permanente a nivel de cada Facultad y carrera para mejorar la vinculación con empresas/institutos privados y públicos - Implementar procesos de seguimiento a egresados y empleadores con estándares de calidad orientados al modelo - Generar una institucionalidad integrada por representantes de la Universidad y Sociedad (Comisiones Consultivas, Seminarios, Paneles de expertos, entre otros) - Colaborar con otras universidades para buscar suficientes lugares de práctica
<ul style="list-style-type: none"> - La infraestructura inadecuada para realizar el enfoque por competencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar nuevos espacios o reconvertir los existentes para posibilitar el aprendizaje activo (salas, bibliotecas, espacios de esparcimiento, entre otros) - Transformar las salas tradicionales por espacios de conversación y trabajo entre grupos
B. NUEVOS PROCESOS	
<ul style="list-style-type: none"> - La organización universitaria por ramo/asignatura/departamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar la organización universitaria por ramo/asignatura/departamento en la implementación del modelo por competencias. - Diseñar formatos de programas que permita compatibilizar la libertad de cátedra con los sistemas de control de calidad que se implementan. - Existen buenas prácticas en la región que demuestran que es posible realizar el enfoque por competencias sin romper la estructura organizacional tradicional de la universidad.
<ul style="list-style-type: none"> - Las dificultades por diversificar los roles de las plantas docentes de acuerdo con las demandas actuales en su implementación junto con el sistema de pago del docente (por horas de clase) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reformular y diversificar los diferentes roles de docentes que demanda el nuevo modelo frente al perfil tradicional. - Modificar el sistema de contratación de los profesores, por ejemplo pasar de un régimen de horas de clases a un sistema de pago por horas de trabajo, lo que no implica aumento en los costos. - Implementar sistemas más integrales de evaluación de la docencia integral en base a nuevo perfil, del portafolio, entre otros que permita la formación continua de los mismos docentes.

DIFICULTADES	POSIBLES SOLUCIONES
- Falta de nuevas competencias de decanos/jefes de carrera para liderar el cambio curricular por competencias	- Definir perfiles de nuevas competencias en la dirección y gestión de planes de estudios que han sido diseñados por competencias. - Capacitar y asesorar a los autoridades para reforzar sus competencias como agente de cambio - Registrar las buenas prácticas y lecciones aprendidas en materia de gestión curricular
C. COSTOS DE IMPLEMENTACIÓN	
- Altos costos de la renovación curricular	-Desarrollar estrategias para conformar consorcio de universidades que compartan los costos de implementación.
- Escasez de recursos para elaborar módulos con enfoque de educación por competencias	-Colaborar con otras universidades nacionales o internacionales para elaborar módulos (no es necesario reinventar la rueda) que formen competencias transversales. -Generar redes de expertos en el diseño de módulos por competencias con registro de prácticas que pueden ser transferibles y sistematizada para la aplicabilidad en diferentes contextos
- Falta de fondos públicos concursables para financiar proyectos educativos basados en rediseño curricular	- Crear fondos públicos que den soporte financiero al cambio del sistema nacional de educación superior - Crear consorcios de universidades que compartan costos de implementación y formen redes de expertos. - Generar fondos de investigación que sistematice experiencias de la región y difunda las experiencias a partir de la sistematización y modelado de las mismas

7.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Frente a los problemas actuales de la educación superior latinoamericana, el modelo de competencias aparece como una alternativa viable para encarar dichos problemas, especialmente las tasas de repitencias, la vinculación con el medio, la formación continua, entre otros. E incluso ser el punto de partida para nuevos desarrollos y modelos pertinentes a la realidad universitaria de la región.

2.- Aún no existen consensos a nivel de la región respecto de que, éste modelo de competencias, sea la “alternativa más válida” para realizar los procesos de mejoramiento de la gestión universitaria en las IES latinoamericanas y caribeñas. Sin embargo, es posible observar que las IES, que se encuentran geográficamente dentro de la influencia norteamericana, están más permeadas por el modelo norteamericano (Puerto Rico, México, entre otros), que el resto de las de América del Sur, donde aparece una mayor prevalencia del modelo europeo. Ello quizás se deba a los procesos de movilidad estudiantil existentes entre universidades de esos países y las universidades norteamericanas, así como de los procesos de movilidad profesional.

3. Es aconsejable que, ante cualquier iniciativa de implementación del modelo, ésta se diseñe en base a la cultura, valores y circunstancias en que se encuentran cada una de las comunidades académicas en las cuales se realiza la renovación curricular, y defina hasta dónde se quiere llegar, como por ejemplo que los planes de estudios sean por asignaturas, la libertad de cátedra, la departamentalización, las estructuras políticas y culturales de la comunidad académica.

4. Es importante la generación de redes de colaboración entre universidades a los efectos de minimizar los costos y cargas financieras que generan este tipo de procesos, como las

pruebas de evaluación y certificación de competencias, desarrollo de guías de aprendizaje, banco de casos, videos y recursos de multimedia, simulaciones virtuales, entre otros.

5. Es necesario formar el capital intelectual competente para implementar la educación por competencias, de lo contrario se corre el riesgo de fracasar o estancar el proceso, así la planta docente, la administrativa y los estudiantes.

6. Uno de los factores de éxito es cuando se elaboran los modelos conceptuales se comparten por la mayoría de los actores claves y no impuesto desde las jerarquías.

7. Los enfoques de competencia deben, no sólo contemplar la renovación curricular per se, sino también la productividad del sistema universitario en relación con la generación, difusión y accesible del conocimiento científico y tecnológico a la sociedad a fin de que éste se convierta en un recurso estratégico para el desarrollo humano, económico y social en los contextos en que intervienen en la academia.

7. En la sociedad del conocimiento, el sistema universitario debe captar el conocimiento tácito que genera la sociedad a través de las buenas prácticas y lecciones aprendidas a fin de explicitarlo y hacerlo transferible, y no sólo focalizarse en las fuentes tradicionales de generación de conocimiento académico.

8. El modelo permite articular de manera más flexible que en la actualidad los diferentes niveles de formación (media, técnico superior, universitaria y postgrados) de tal forma que sea factible que una persona pueda aprender a lo largo de su vida.

9. A su vez, los sistemas de créditos basados en el aprendizaje por competencias permite que los lenguajes curriculares de diferentes sistemas nacionales puedan armonizarse, a diferencia de lo que sucede con el modelo tradicional latinoamericano centrado en asignaturas, lo que afecta la movilidad internacional de estudiantes y profesores.

8.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández, N. (2007), "La universidad en América Latina frente a nuevos desafíos políticos, sociales y académicos", <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Conferencias%20Magistrales/Mesa1/norbertofernandez.pdf>

- OCDE-BIRF, "La educación superior en Chile", 2009

- Knust Graichen, Ronald y Gómez Puente, Sonia María (2009), La Evaluación con Enfoque por Competencias: ¿se implementa realmente la evaluación por competencias? <http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/view/41>

- Nab, J. (2007), Authentic competence-based learning in university education in entrepreneurship, Utrecht.

- Peluffo, Martha Beatriz, "Una aproximación al análisis multidisciplinario de la globalización y las relaciones laborales", Seminario Santiago, Noviembre 1998

- Peluffo, Martha Beatriz y Catalán, Edith "Gestión del Conocimiento aplicada al sector público", Serie Manuales Nro.22, Publicaciones, CEPAL/ILPES, Santiago de Chile, diciembre 2002.

- Peluffo, Martha Beatriz, "La Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje en el Desarrollo Universitario", paper desk Nro.1, Unidad de Rediseño Curricular, Vicerrectoría Académica, Universidad Central de Chile, septiembre, 2005.

-----, "Desarrollo del enfoque por competencias en el rediseño curricular de la Universidad Central de Chile", Paper-desk Nro.2, Unidad de Rediseño Curricular, Vicerrectoría Académica, Universidad Central de Chile, Santiago, Mayo 2006

-----, "Diseño estratégico para el desarrollo endógeno de una región, centrado en el conocimiento como un recurso", publicada XI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Ciudad de Guatemala, 7 - 10 Noviembre. 2006

-----, "Sistemas de innovación ¿por qué es necesario implantar la gerencia del conocimiento?", Revista Sociedad y Conocimiento, Nro.9, Centro Gestión de Conocimiento e Innovación de la empresa, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Santiago, Diciembre, 2007.

-----, "Algunas consideraciones sobre la formación profesional y el concepto del enfoque por competencia a nivel universitario" , documento de trabajo, memo, presentado a CINTERFOR/OIT, Montevideo, Febrero, 2009.

-Sampson, D., & Fytros, D. (2008). Competence Models in Technology-enhanced Competence-based Learning. In H. H. Adelsberger, Kinshuk, J. M. Pawlowski & D. Sampson (Eds.), International Handbook on Information Technologies for Education and Training, 2nd Edition, Springer, June 2008

- Schlussman, K. et al (2004). Competentiegerichte leeromgevingen, Utrecht.

- Schwartzman (2009), "Los desafíos de la educación superior en América Latina", <http://www.asuntosdelsur.org/desafio-educacion.html>

- Sluijsmans, D.M.A., & Dierick, S. (2002). Studentbetrokkenheid in assessment door peer assessment. In F. Dochy, L. Heylen, & H. van de Mosselaer (Eds.), Assessment in onderwijs (pp. 181-202) [Assessment in Education]. Utrecht, The Netherlands: Lemma.

- Tritton, Brian (2008) Competency-based Learning in Higher Education., Melbourne.