

## **Formación por competencias: certezas, resultados y desafíos. La experiencia de la Universidad Católica de Temuco**

Dr. Rodrigo del Valle Martín

Ponencia presentada en el II Foro Internacional sobre Innovación Universitaria  
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México  
10 de noviembre 2010

La formación por competencias, en particular desde un enfoque complejo (Tobón, 2005), se ha instalado como un referente mundial en educación superior (Beneitone, et. al, 2007; González y Wagenaar, 2003; Tardif, 2003). Lo anterior, no como un método pedagógico, que no lo es, sino ante todo como una estrategia de gestión de la calidad de la enseñanza (CINDA, 2009), en particular en tanto se establecen y organizan con mayor detalle, coherencia y claridad para todos los actores, las metas del proceso educativo. Ciertamente su implementación conlleva cambios pedagógicos, pero su principal aporte radica en la posibilidad de hacerse cargo en forma más sistémica y sistemática de los resultados del proceso formativo.

La experiencia desarrollada en la Universidad Católica de Temuco nos ha mostrado en los hechos el potencial de la formación por competencias para constituirse en un catalizador de la gestión de la calidad de la docencia, en especial si es abordada partiendo desde un proceso de rediseño curricular riguroso, sistémico, participativo y completo.

Esta ponencia presenta resultados del diseño y de dos años de implementación del nuevo Modelo Educativo de la Universidad Católica de Temuco (DGD, 2007), en 18 de sus carreras.

### **Contexto, antecedentes y opciones**

En su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2005-2010, a partir de un diagnóstico público y compartido de la necesidad de cambio en la educación superior en Chile y el mundo, la Universidad definió el siguiente como el primero de cinco objetivos estratégicos de desarrollo:

*“Desarrollar e implementar un modelo educativo coherente con el sello institucional basado en el aprendizaje significativo y en la formación de competencias, que cuente con académicos motivados y capacitados, con recursos tecnológicos y didácticos de calidad y con servicios de apoyo y seguimiento a sus alumnos, para responder a las necesidades y requerimientos de los estudiantes actuales y potenciales de la Universidad.”*

*(UC Temuco, 2005, p. 25)*

Este objetivo se tradujo finalmente el año 2007, luego de dos años de trabajo compartido, en un Modelo Educativo (DGD, 2007) destinado a orientar tanto los procesos de rediseño curricular (Sánchez T. et. al., 2007), como los procesos formativos orientados por los nuevos itinerarios formativos diseñados por competencias.

Este Modelo, define cinco ejes fundamentales que orientan la labor formativa que desarrolla la Universidad:

1. Formación por Competencias: un compromiso con la gestión de la calidad del aprendizaje.
2. Aprendizaje significativo centrado en el estudiante.
3. Educación Continua: aprendizaje a lo largo de la vida en un marco de equidad.
4. Las TICs en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje.
5. Una formación humanista y cristiana.

El primer eje, junto con complementarse con los siguientes, los orienta en tanto las competencias, desde un enfoque complejo, dan el norte a los procesos implicados en los ejes restantes y se transforman en una fundamental vara de medida del éxito de la implementación de los siguientes. Por ello, a partir de esta premisa, en este artículo haremos una evaluación de la implementación de este Modelo Educativo centrándonos en particular en la formación por competencias, y presentaremos aquellos aspectos que consideramos como certezas logradas, resultados alcanzados y desafíos en proceso o pendientes.

Además de los 5 ejes señalados, hay componentes y decisiones centrales del Modelo Educativo que nos parece importante conocer para comprender de mejor forma las conclusiones que aquí presentamos. Estos elementos se abordan en forma detallada en el Modelo Educativo de la Universidad (DGD, 2007; Sánchez, 2007) y en las cinco Guías para la Renovación Curricular (Sánchez, Molina, del Valle, Pascual & Alvial, 2008) desarrolladas para orientar el proceso de renovación curricular llevado adelante por cada carrera. Las siguientes son algunas de las opciones centrales tomadas en el contexto de Modelo Educativo de la Universidad:

- *Los perfiles de egreso por competencias son académico-profesionales*, es decir que no responden “sólo al mercado” para satisfacer sus necesidades, sino también a lo que la academia tiene que decir en cuanto a la formación de profesionales que, junto con responder adecuadamente a las demandas laborales, deben ser capaces de ir transformando y mejorando la sociedad en que vivimos, y eventualmente de responder inclusive a problemas y preguntas que no existían al momento de su formación.
- *Los perfiles de egreso se traducen en itinerarios formativos* (mallas curriculares), que deben recoger todas las competencias incluidas en el perfil, tanto específicas como genéricas, con todos los niveles definidos. No puede haber por lo tanto competencias del perfil que no se trabajen en el itinerario, ni cursos mínimos que trabajen competencias que no estén en el perfil de egreso o que no trabajen competencias.
- *Las competencias se trabajan por niveles de desarrollo*, identificándose tres niveles para cada competencia, cuya progresión se debe ir plasmando en el itinerario formativo. En este sentido se ha optado por trabajar con niveles de

domino o desarrollo, siguiendo en especial la experiencia de Alverno College en Estados Unidos (Rogers & Mentkowski, 2004) y de la Universidad de Deusto en España (Villa & Poblete, 2007). Lo anterior en lugar de usar por ejemplo unidades de competencia u otras formas de “desglosar” la competencia.

A nuestro juicio la mirada desde el desarrollo o progreso del estudiante en una determinada competencia tiene implicancias fundamentales desde una perspectiva del aprendizaje en la que es posible trabajar la competencia completa desde un inicio en el proceso formativo, y no sólo una vez que ha adquiridos determinados contenidos o saberes. Lo anterior supone por supuesto que van aumentando los grados de complejidad de los desempeños, sea este aumento dado por que se hace más complejo y realista el contexto de desempeño (complejidad horizontal) o por que se aumenta o profundiza la complejidad de la tarea (complejidad vertical).

- *Las competencias genéricas se trabajan integradamente* y en los mismos cursos que las competencias específicas propias de la profesión, siendo responsabilidad de todos los docentes “validar” el logro del nivel correspondiente en la o las competencias genéricas que se trabajan en su curso.

Como plantean del Valle & Bellott (2009), “existe un bajo nivel de conocimiento y experiencias de cómo se “enseñan” y evalúan esas competencias genéricas en el contexto de la educación universitaria, en especial en Iberoamérica. En términos generales existen dos opciones, o formar estas competencias genéricas en cursos especializados, por ejemplo un curso de trabajo en equipo o un curso de expresión oral, o formarlas en el contexto de los cursos propios de las disciplinas o profesiones. El último es, por ejemplo, el caso de los programas WAC (Writing Across the Curriculum) ampliamente desarrollados en las últimas décadas en Estados Unidos, donde ya hace diez años habían alcanzado un nivel del cobertura superior al 50% de las universidades del país (McLeod & Soven, 2000). Como se sugiere Riordan & Roth (2005), la experiencia de integrar el desarrollo de competencias genéricas en las disciplinas tiene el doble efecto de dar mayor sentido a las disciplinas estudiadas a través de la aplicación práctica y de dar un contexto auténtico y con solidez disciplinar a las competencias que todo profesional debe desarrollar.”

- *Las competencias genéricas se “validan”*. Dada la novedad que implican y para evitar, entre otras cosas, entrar en “el juego de la nota” en que el estudiante pelea por la décima de una calificación, se ha optado porque el logro de las competencias genéricas no es calificado sino “validado”, es decir, se informa a los estudiantes si han alcanzado el nivel trabajado en un curso determinado, de acuerdo a su desempeño y el logro de criterios previamente definidos.

No se trata de una calificación, pues no supone una nota y de la misma Manero no se trata de “enseñar” acerca de las competencias genéricas en un sentido tradicional, puesto que no hay clases sobre ellas. Es un proceso integrado en las mismas actividades de aprendizaje planificadas para desarrollar las

competencias específicas, a través de la creación de “espacios de desempeño” en el que los estudiantes deben poner en práctica las competencias genéricas. Es decir, hay una consecución planificada de evidencias de desempeño que entrega a la vez retroalimentación al estudiante para el desarrollo de la competencia en un nivel determinado. Este proceso culmina con un “juicio de experto” emitido por el docente, fundado en la evidencia del desempeño y basado en criterios: “El Estudiante xx evidencia (o no) el nivel xx de la competencia xx”.

Una vez que el estudiante ha evidenciado un determinado nivel de una competencia genérica en dos o más cursos se considera “validada” la competencia, y se lleva un registro académico paralelo y complementario al de la notas de los cursos, siendo la validación de las competencias genéricas, en los niveles definidos en cada perfil, un requisito de titulación, al igual que la aprobación de los cursos mínimos, de la que se infiere el logro o no del nivel de la o las competencias específicas trabajadas en el curso.

- *El trabajo en equipos docentes*, se asume como una estrategia central que tiene al menos cuatro propósitos:
  - a) Hacerse cargo colectivamente del perfil de egreso y de cada estudiante de la carrera.
  - b) Servir de espacio privilegiado de desarrollo profesional para el docente universitario mediante el diálogo, la reflexión y la mentoría de los docentes con más experiencia.
  - c) Constituirse en un espacio de monitoreo y mejoramiento de los planes de estudio y de la docencia misma de cada curso.
  - d) Ofrecer un espacio de coordinación entre los cursos y docentes tanto a nivel vertical (dentro del semestre con los estudiantes de una misma cohorte), como horizontal (entre los semestres en los cursos de una misma línea o que estén relacionados entre sí).
  
- *La formulación de una guía de aprendizaje (syllabus)*, en que se planifica detalladamente el proceso de aprendizaje que se va a desarrollar en cada curso es un componente central del Modelo y de la gestión de la calidad del aprendizaje, tanto a través del diseño instruccional como herramienta de calidad, como a través de la transparencia, hacia los estudiantes y otros miembros de la comunidad académica, del proceso que se acuerda seguir para el logro de los resultados de aprendizaje.

La guía de aprendizaje en este sentido se considera un compromiso específico de aprendizaje entre docente y estudiante y tiene como propósito entregar orientaciones concretas al estudiante sobre la "ruta" a seguir para desarrollar los resultados de aprendizaje asociados a las competencias específicas y genéricas definidas para el curso.

En cuanto a la implementación misma del Modelo Educativo, y en particular de la formación por competencias, el año 2008 se realiza un programa piloto en 8 carreras, llamado “Pioneros”, en el cuál cerca de 50 profesores integran competencias genéricas en sus cursos disciplinares, implementan experiencias de evaluación de desempeño y trabajan semanalmente en equipos docentes. Sólo recién el año 2009 ingresa, en nueve carreras, la primera cohorte de estudiantes que cuenta con un plan de estudios formulado integralmente por competencias, trabajando tanto competencias específicas propias de la carrera, como competencias genéricas comunes a todas la Universidad. El año 2010 un 72% de la matrícula de nuevos estudiantes ingresa a carreras con planes renovados, y se espera que el 2012 el 100% de los estudiantes ingrese a carreras en formación por competencias alcanzando estado de régimen, con el 100% de los estudiantes de pregrado trabajando los 5 ejes del Modelo Educativo, el año 2017.

Sin embargo, ya a antes del año 2009, partir del año 2005 y en especial a partir del año 2007, comenzaron a implementarse los otros ejes del Modelo Educativo y también un trabajo en evaluación y nivelación de competencias básicas. Se comenzó además a desarrollar un intenso programa de formación de los docentes en pedagogía universitaria, desarrollo curricular y formación por competencias.

### **Una primera evaluación desde las potencialidades**

En su reciente artículo *Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿Una “fata morgana” o un modelo factible para la realidad latinoamericana?*, Peluffo y Knust (2010) proponen una evaluación de las potencialidades que, de acuerdo a su revisión de la literatura, tendría el modelo por competencias para responder a los desafíos de la educación superior en América Latina.

Para hacer su evaluación Peluffo y Knust (2010) recogen los siguientes ocho desafíos que tendría la educación superior en América Latina,

1. Bajar la tasa de deserción y reprobación.
2. Mejorar la vinculación con el sector público y sector privado.
3. Aumentar la eficiencia, eficacia y efectividad de la formación universitaria.
4. Mejorar la empleabilidad de los egresados.
5. Mejorar la vinculación de la educación universitaria con la educación y técnica y media.
6. Internacionalizar la oferta académica.
7. Aumentar la flexibilidad, actualización y cambio de los diseños curriculares de las carreras.
8. Aumentar la calidad, equidad y relevancia de la oferta académica.

Estos desafíos son consistentes con los identificados por nuestra Universidad en su diagnóstico (PDI 2005-2010 y PDI 2010-2020) y en los realizados por diversos autores, por ejemplo, en el contexto del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003).

Peluffo y Knust (2010), frente a cada desafío proponen y comentan el nivel de potencialidad que tendría la formación por competencia para abordarlo, evaluando que para

cinco de ellos presenta una alta potencialidad, para uno potencialidad y para los dos restantes mediana potencialidad considerando las condiciones actuales. Usaremos la propuesta de Peluffo y Knust para hacer una primera aproximación a la evaluación de la implementación de la formación por competencias en nuestra Universidad, para luego analizar en más detalle las certezas, resultados y desafíos que hemos encontrado en este proceso de innovación en el ámbito curricular y pedagógico.

En la siguiente tabla (Tabla 1), replicamos lo propuesto por los autores (desafío, potencialidad y comentario) y agregamos una cuarta columna que describe la actual situación de la Universidad Católica de Temuco frente a cada desafío y potencialidad, a modo si se quiere de un sucinto “estudio de caso”, a partir de los ocho desafíos propuestos.

Tabla 1: Potencialidades de la formación por competencias y desafíos de la educación superior en América Latina.

Desafíos Educación Superior en América Latina	Potencialidad de la Formación por Competencias	Comentario sobre la potencialidad (Peluffo y Knust, 2010)	Situación Universidad Católica de Temuco
1. 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.	La implementación de los nuevos planes de estudio formulados por competencias, pero en particular el trabajo en evaluación y nivelación de competencias básicas y la formación de los docentes se ha visto asociada a una importante alza en la tasa de retención de primer año pasando desde un 72,83% para la cohorte 2005 a un 83,22% para la cohorte el 2009, mientras se ha mantenido el perfil del estudiante que ingresa.
2. 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.	La activa participación del sector público y privado en la construcción del perfil de egreso académico-profesional de 17 carreras ha sido valorada por los mismos sectores, según lo expresado en los procesos de acreditación a nivel institucional y por carreras, como un proceso positivo que a la vez ha generado nexos que se busca mantener en el tiempo.

<b>Desafíos Educación Superior en América Latina</b>	<b>Potencialidad de la Formación por Competencias</b>	<b>Comentario sobre la potencialidad (Peluffo y Knust, 2010)</b>	<b>Situación Universidad Católica de Temuco</b>
3. - Aumentar la eficiencia, eficacia y efectividad de la formación universitaria	Potencialidad	<p>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.</p> <p>Además permite validar y actualizar de manera permanente los contenidos curriculares dados la dinámica en la producción de nuevo conocimiento.</p>	<p>Es necesario concluir al menos el segundo año de implementación de los nuevos planes de estudio para poder emitir un juicio con respecto a la eficiencia y eficacia del proceso formativo. Pero existe una mejora en la tasas de retención, señalada ya en el primer desafío, y mejora en la evaluación del desempeño docente que realizan los estudiantes al final de cada curso. Esta ha subido constantemente en los últimos siete semestres, pasando de un 5,44 en el segundo semestre del año 2006 a un 5,87 en el primer semestre del año 2010 (Instrumento con 19 preguntas en una escala de 1 a 7).</p>
4. Mejorar la empleabilidad de los egresados	Alta potencialidad	<p>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.</p> <p>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.</p>	<p>Se requiere alcanzar la titulación de las primeras cohortes y entrada al mercado laboral el 2014 para conocer el impacto.</p>



<b>Desafíos Educación Superior en América Latina</b>	<b>Potencialidad de la Formación por Competencias</b>	<b>Comentario sobre la potencialidad (Peluffo y Knust, 2010)</b>	<b>Situación Universidad Católica de Temuco</b>
5. 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.	La definición de competencias y la lógica de trabajo que se ha ido implementando hacen viable una mejor vinculación entre la formación técnica y la formación de pregrado. Eso se ha establecido como una meta estratégica en PDI de la Universidad para el período 2010-2020 a través de la implementación de un “Continuo Educativo” entre estos dos niveles formativos. Sin embargo, cuenta aun sólo con avances incipientes.
6. 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 currículos 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.	La implementación del SCT o Sistema de Créditos Transferibles de Chile ( <a href="http://www.sct-chile.cl">www.sct-chile.cl</a> ), que usa el mismo sistema de créditos que el usado en Europa, en todas las carreras con plan de estudios renovado facilitará la internacionalización de la oferta académica y la movilidad estudiantil.
7. Aumentar la flexibilidad, actualización y cambio de los	Medianamente potencial dada las condiciones y recursos con	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	En el Modelo Educativo la actualización del los planes de estudio está contemplada como parte del proceso de monitoreo de su implementación, y se espera que se vayan

<b>Desafíos Educación Superior en América Latina</b>	<b>Potencialidad de la Formación por Competencias</b>	<b>Comentario sobre la potencialidad (Peluffo y Knust, 2010)</b>	<b>Situación Universidad Católica de Temuco</b>
diseños curriculares de las carreras	que cuenta el sistema en general	generación del conocimiento estratégico que el sistema universitario debe producir.	haciendo ajustes, tanto al interior de cada plan como del Modelo en general. Así es como se han hecho ajustes en las guías de aprendizaje en la segunda vez que se ha dado cada curso (carreras de inicio 2009), y ajustes en los lineamientos generales del Modelo para las carreras que partieron el 2010 a partir de la experiencia de la que partieron antes.
8. Aumentar la calidad, equidad y relevancia de la oferta académica	Alta potencialidad	<p>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.</p> <p>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.</p>	El Modelo Educativo, y en particular la formación por competencias, constituyen, como lo hemos planteado, una potente herramienta de gestión de la calidad, tanto en cuanto al diseño, como en cuanto a los distintos componentes descritos en la primera parte de este artículo. Junto a ello, los procesos de acreditación se han hecho sinérgicamente con los procesos de rediseño curricular y de implementación del Modelo Educativo, y esto se ha traducido positivamente en la evaluación de los pares y los resultados de las acreditaciones, tanto a nivel institucional como de carreras.

Fuente: elaborada a partir de la tabla propuesta por Peluffo y Knust, 2010

Como se puede observar en la tabla anterior, a un poco menos de dos años de implementación de los nuevos planes de estudio por competencias, que incluyen entre otros, perfil de egreso académico-profesional por competencias, itinerario formativo y guías de aprendizaje, ya es posible observar algunos resultados importantes que responden a los desafíos y potencialidades descritas por Peluffo y Knust. Sin embargo, por razones cronológicas sólo será posible constatar parte importante de éstos una vez que haya egresado la primera cohorte formada bajo este paradigma.

A continuación revisaremos en mayor detalle lo que hemos identificado como las certezas, resultados y desafíos que hemos encontrado en este proceso de innovación en el ámbito curricular y pedagógico.

### **Certezas y resultados**

Ciertamente puede aparecer como pretencioso hablar de “certezas” en un fenómeno humano, y en particular en educación superior en nuestros tiempos. Sin embargo, la experiencia del equipo que ha liderado los procesos de innovación asociados al nuevo Modelo Educativo en nuestra Universidad y la de los académicos que lo han llevado adelante en sus carreras, sumado a lo manifestado en los procesos de acreditación, tanto institucional como de carreras, indican que sí hay aspectos que emergen como certezas de este proceso de cambio. Lo interesante, es que éstas emergen aun antes de que se puedan observar logros definitivos en términos de impacto en los resultados de aprendizaje e indicadores tradicionales como retención de primer año, tasas de aprobación y titulación oportuna. En concreto los esfuerzos realizados se han traducido en al menos las siguientes 5 mejoras, que constan en los hechos, y que son de fundamental importancia para la gestión de la calidad de la educación, constituyéndose en un piso base sobre el que se puede cimentar la mejora de resultados e indicadores.

1.- *Perfiles de egreso claros y públicos formulados por competencias.* En primer lugar, se cuenta con perfiles de egreso académico-profesionales claros y públicos, ya no centrados en contenidos sino en las competencias que efectivamente se espera que los estudiantes desarrollen y demuestren, lo que marca una ruta de formación conocida tanto para los estudiantes como para los docentes que los forman.

2.- *Perfiles elaborados participativamente.* En segundo lugar, estos perfiles académico-profesionales han sido elaborados con un alto nivel de participación los diversos actores involucrados. En este sentido es de especial relevancia, y en muchos casos novedad, la participación de los representantes del mundo laboral (empresas, organismos, instituciones y otros, tanto públicas como privadas) en que se desempeñarán los futuros profesionales. Este nexo constituye un verdadero “cable a tierra” que acerca a la formación de profesionales a la realidad en que se desempeñarán haciéndola por lo tanto más auténtica.

La activa participación de los académicos de una carrera en la elaboración del perfil de egreso, ha permitido además que estos se sientan luego comprometidos con ese

perfil, que conocen, entienden y valoran. Se saben entonces corresponsables junto a los estudiantes de logro de ese perfil, estando ya no sólo comprometidos con “mi curso”, como muchas veces sucedía en el pasado. Si esta participación se amplía a otros componentes del nuevo plan de estudios como el itinerario formativo (malla curricular) y las guías de aprendizaje, se transforma en un factor importante en la viabilidad de la implementación de una innovación educativa de este tipo. Que los docentes se “apropien” del nuevo perfil de egreso y lo traduzcan en guías de aprendizaje para cada asignatura es en sí mismo un importante resultado de este proceso que nos sitúa en un mejor pie para la formación del tipo de estudiantes que hoy ingresan a una educación superior masificada.

Es por ello que es tan importante que el proceso de formulación del perfil de egreso sea participativo y llevado adelante por los mismos académicos, y no “comprado” a un consultor externo que podría, al menos en teoría elaborarlo en forma más eficiente, pero a la larga probablemente menos eficaz y efectiva.

3.- *Los docentes se preguntan cómo enseñar y cómo evaluar.* En tercer lugar, la implementación de la formación por competencias ha situado necesariamente a los docentes frente a la pregunta de cómo enseñar, y en particular como evaluar, las competencias que se han definido en el perfil de egreso, obligándolos a remirar sus prácticas docentes, no porque las anteriores hayan sido necesariamente deficientes, sino porque un mínimo de rigor y honestidad intelectual les exige reflexionar en torno a la existencia o no de coherencia entre los resultados que públicamente se declara querer alcanzar y los métodos que se ponen en práctica para lograrlo. Lo anterior en particular con el perfil de estudiante que está ingresando a la educación en su actual contexto de masificación.

Si bien anteriormente afirmamos que la formación por competencias no es en sí un nuevo método pedagógico, vemos con certeza que, al menos en nuestra Universidad y consideramos que también en otras, está actuando como un verdadero “Caballo de Troya”, en el sentido que una vez que se superan las resistencias iniciales que mucha veces ha provocado en el mundo académico y es bienvenida como un aporte instalándose dentro del sistema de educación superior, comienza a plantear desafíos y cuestionamientos insospechados, tanto a nivel personal como en las unidades académicas, sobre las formas en que estamos evaluando y enseñando, trayendo consigo una tensión dinámica y creativa que podría tener un alto impacto en la calidad de la docencia y los resultados de aprendizaje.

A pesar de lo señalado, el paso crucial de este “ver y juzgar” al decisivo “actuar”, es decir a ajustar, transformar y potenciar las prácticas docentes está aun por verse, aunque ya comienzan a aparecer promisorias señales en esta línea, tanto por cambios observados en el aula y otros espacios educativos, como por la alta demanda de los docentes por perfeccionamiento en pedagogía universitaria. En los últimos 3 años más de 300 docentes de la universidad se han inscrito y participado voluntariamente en los más de 30 cursos y talleres distintos que ha ofrecido el CeDID, Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia de la Universidad ([www.uct.cl/cedid](http://www.uct.cl/cedid)), alcanzando un promedio cercano a la 15 horas por docente,

llegando en cerca de un tercio a más de 40 horas y en algunos casos a casi 200 horas.

En concreto, consideremos que esta sana tensión es la que está en forma importante detrás de la mejora sostenida en los resultados de la evaluación del desempeño docente que realizan los estudiantes al final de cada curso. Estos han subido constantemente en los últimos siete semestres, pasando de un 5,44 en el segundo semestre del año 2006 a un 5,87 en el primer semestre del año 2010 (Instrumento con 19 preguntas en una escala de 1 a 7). Destacándose además que, en un análisis realizado sobre los resultados de la evaluación de los cursos del primer del año 2010, se ha identificado una diferencia estadísticamente significativa entre el puntaje obtenido por aquellos docentes que han participado en 120 horas o más de cursos o talleres ofrecidos por el CeDID y el puntaje obtenido por los que no lo han hecho.

4.- *Trabajo en equipos docentes.* En cuarto lugar, la formación por competencias, en particular en nuestra Universidad, promueve el trabajo en equipos docentes, esto dado que el plan de estudios tiene como eje central, en lugar de una suma de asignaturas o cursos, un perfil de egreso por competencias del cual todos los docentes son corresponsables. Este perfil ciertamente se articula a través de cursos que forman un itinerario formativo o malla curricular, pero estos cursos están claramente al servicio del perfil y sus competencias. Ello exige coordinación entre los cursos y docentes tanto vertical (dentro del semestre) como horizontal (entre los semestres).

Los resultados de una encuesta de percepción realizada a los académicos involucrados tras el primer año de implementación de nueve carreras formando con perfiles por competencias, arrojaron que el trabajo en equipos docentes era el aspecto del nuevo Modelo Educativo que más académicos destacaban como teniendo una incidencia positiva sobre ellos mismos.

5.- *Formación intencionada y explícita de competencias genéricas.* La incorporación de las competencias genéricas o transversales en los perfiles de egreso y en los currículos es quizás uno de los elementos más demandados por el medio, tanto laboral como socio-cultural (es cosa de ver avisos de contratación de profesionales en los periódicos), y a la vez uno de los componentes que significan un mayor cambio en la labor ejercida por los docentes, en tanto en el pasado estos sí han formado a los estudiantes en los aspectos centrales de sus profesiones, aunque no haya sido por competencias, pero no los han formado en forma sistemática e intencionada en sus competencias genéricas y menos aun, los perfiles de egreso y las universidades mismas, se han hecho responsables de los resultados de la formación de los estudiantes en estos aspectos.

Constituye entonces una certeza el que trabajar intencionadamente las competencias genéricas, independiente de la modalidad que una universidad opte para hacerlo, es un gran paso adelante e implica hacerse cargo de un elemento del que en el pasado no nos estábamos haciendo cargo y que hoy se hace especialmente dada la

masificación de la educación superior y la constatación de expansión y transformación del conocimiento.

En el caso de nuestra Universidad, como lo mencionamos anteriormente, la opción tomada ha sido trabajar las competencias genéricas integradamente con las disciplinas y competencias propias de la profesión, siendo responsabilidad de todos los docentes “validar” el logro del nivel de la o las competencias genéricas que se trabajan en su curso. Este sólo aspecto implica que el docente se debe comprometer con la formación integral de sus estudiantes y no sólo con “pasar la materia” o focalizarse en la disciplina.

Una investigación realizada durante el año 2008 mostró diferencias significativas en la percepción de logro de competencias genéricas entre los estudiantes trabajando competencias genéricas integradamente con las disciplinas en carreras Pioneras del Modelo Educativo y dos carreras del grupo control (del Valle & Bellott, 2009). Junto a ello, los resultados de la encuesta de monitoreo de implementación del Modelo indican que para los docentes que participan en carreras trabajando en formación por competencias, el desarrollo de competencias genéricas es el segundo aspecto del Modelo Educativo que tendría más incidencia positiva en la formación de los estudiantes, siendo el primero la motivación y participación activa en el proceso formativo.

## **Desafíos**

Finalmente, los siguientes son algunos de los principales desafíos que han surgido en la implementación de la formación por competencias en educación superior, en particular en el caso de la Universidad Católica de Temuco:

1. *Cuestionamiento y oposición.* En primer lugar, como en todo proceso de cambio y en especial cuando se trata de la adopción de una innovación en educación, surgen reacciones de cuestionamiento y oposición. Entre los docentes van desde cuestionamiento a la necesidad misma de cambio (“por qué cambiar si yo y muchos estudiamos así y aprendí sin problemas”), sin reconocer las implicancias de la masificación de la educación superior y del cambio generado por la sociedad del conocimiento, hasta oposición al desafío que implica el cambio en sus prácticas docentes, muchas veces como una natural actitud defensiva por el lo que implica cuestionarse su labor profesional. Sin embargo, a 5 años desde el inicio del proceso de cambio, la oposición es casi inexistente, y los cuestionamientos que permanecen apuntan , siendo eso sí un desafío incorporar al cambio a los nuevos académicos que se van integrando a la comunidad universitaria.
2. *Mayor demanda de tiempo por parte de los docentes.* Desde el inicio del proceso de cambio surgió como una pregunta permanente el posible aumento en los costos del proceso formativo que se pudieran dar por la adopción de la formación por competencias. Para algunos el aumento en el costo se daría en la necesidad “imperativa” de implementar nuevas metodologías que eran más caras y de trabajar

con grupos más pequeños. Sin embargo, la propuesta del Modelo Educativo apunta a que no existe una necesaria identidad entre formación por competencias y una determinada metodología (no es un método pedagógico), ni con una determinada forma de organizar la formación (módulos), ni con una determinada cantidad de estudiantes por curso.

El diseño de los nuevos planes de estudio y la experiencia, en el caso particular de nuestra Universidad, nos han mostrado que existe sin embargo una mayor demanda de tiempo de dedicación de los docentes, en los primeros años de implementación y en especial la primera vez que se desarrolla un curso bajo esta modalidad. Lo anterior debido principalmente al tiempo que demanda el desarrollo de la guías de aprendizaje (syllabus) la primera vez que se da cada curso, y también al tiempo que demanda retroalimentar a cada estudiante en el logro de los resultados de aprendizaje y progreso del desarrollo de las competencias que se trabajan en cada curso.

En concreto en nuestra Universidad hemos identificado un aumento de costo de entre un 15 y 20% más, dependiendo de la carrera, pero focalizado esencialmente en los costos de docencia y en particular en horas de administración de la docencia (planificación y preparación de retroalimentación). Lo anterior es consistente con los resultados de la encuesta de monitoreo de implementación del Modelo Educativo cuyos resultados arrojan que un 51,4% de los docentes señalan que demanda “más tiempo” del profesorado y un 46,4 que demanda “mucho más tiempo”. Sin embargo, es importante destacar que este resultado corresponde al primer año de implementación en que obviamente las demandas de renovación y adaptación al cambio son mayores. Está por verse lo que ocurrirá cuando apliquemos la encuesta de monitoreo al final del segundo año de implementación.

Es importante aclarar que el aumento de costos necesariamente será distinto para cada Universidad y carrera ya que depende de lo que hayan venido haciendo en el pasado antes de trabajar en formación por competencia, y en especial de la cantidad de horas que cada docente tenía para administración de la docencia por cada hora de docencia directa. En nuestro caso estas aumentaron hasta en un 50% dependiendo del curso y carrera.

3. *Transformación de las prácticas pedagógicas.* En segundo lugar, como ya se ha planteado, el gran desafío es la llegada de la innovación al aula, la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes según sea necesario para generar mejores espacios y experiencias para el desarrollo de competencias y en particular para su evaluación.

Al menos en Chile no son pocas las iniciativas en educación superior que se han quedado en lo declarativo o en la mera reformulación de los perfiles de egreso por competencias, sin llegar a verdaderos cambios en el aula. Algunas han avanzado al cambio en las mallas curriculares, y unas pocas han generado syllabus o guías de aprendizaje que se han ido implementando efectivamente para generar las necesarias transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este desafío por lo tanto sigue presente y será probablemente uno de los que permanezca por mayor tiempo, dependiendo, de acuerdo a nuestra experiencia de dos factores principales, la formación de los docentes en pedagogía universitaria y el trabajo en equipos docentes.

4. *Evaluación de competencias.* Un tercer desafío fundamental que se ha hecho evidente en la implementación de la formación por competencias en nuestra y otras universidades es su evaluación. Evidentemente este desafío está íntimamente relacionado con el anterior, pero nos parece importante destacarlo dada su particular complejidad y considerando que en general ha sido “el pariente pobre” en los espacios de formación pedagógica que se ofrecen a los docentes. Suele suceder que el curso o taller de evaluación es el que viene al final, el que se va hacer después y que nunca llega.

Evaluar contenidos no es lo mismo que evaluar desempeños y hasta hoy la mayor parte de los procesos evaluativos en educación superior han estado focalizados en los contenidos. Ciertamente que es necesario seguir evaluándolos, pero es fundamental pasar a estrategias que permitan evaluar los desempeños asociados a competencias complejas. Es fundamental generar espacios en que el estudiante pueda evidenciar los desempeños que son propios de una competencia, tanto genérica como específica, y es también central poder retroalimentar a los estudiantes conforme a sus desempeños. Ambos, la evaluación de desempeño y la retroalimentación, son procesos que la mayoría de los docentes universitarios no han desarrollado con anterioridad, al menos en forma sistemática y sistémica

5. *La integración de la formación de competencias genéricas.* Finalmente, a nuestro juicio el quinto desafío lo constituye la formación de los estudiantes en competencias genéricas o transversales, en particular con la opción formativa que ha tomado nuestra Universidad de formarlas integradamente con las competencias específicas en los cursos disciplinares (del Valle & Bellott, 2009). Afirmamos esto en tanto, significa para los docentes entrar en un ámbito formativo en el cuál la mayoría no se había involucrado antes. Los profesores sí enseñaban la disciplina, aunque ahora hay cambios en la forma en que lo hacen, pero en general no trabajaban en forma intencionada las competencias genéricas y menos haciéndose cargo de sus resultados, constituyéndose entonces uno de los grandes desafíos de la innovación que significa la formación por competencia en la educación superior.

Por supuesto, y en consistencia con el cuarto desafío enunciado, junto con la formación de las competencias genéricas existe el desafío aun mayor de su evaluación: ¿Cómo podemos evaluar o medir las competencias genéricas? ¿Tiene sentido evaluarlas con una calificación? ¿Qué criterios y estrategias es recomendable utilizar? y en particular, cómo utilizamos la evaluación de competencias como una herramienta que contribuya al aprendizaje (Mentkowski, 2000).



## **Conclusión**

La implementación de la innovación que implica la formación por competencias muestra que los primeros resultados concretos son aquellos que surgen del proceso mismo de renovación curricular, es decir los nuevos planes de estudio formulados en forma rigurosa, sistemática y participativa. No es baladí el que una carrera universitaria cuente con un perfil de egreso público, claro y formulado participativamente. Tampoco lo es que se hayan definido en ese perfil competencias que son pertinentes y medibles, que se traducen en un itinerario formativo (malla curricular) renovado y consistente, que a su vez se plasma en programas de curso y en guías de aprendizaje (syllabus) públicas en que concienzudamente y detalladamente se ha pensado y planificado la metodología del curso necesaria para que se puedan alcanzar y evaluar los resultados de aprendizaje. Este sólo hecho constituye un gran avance en educación superior. Como mínimo podemos decir que hoy es posible saber con mayor claridad, pertinencia y oportunidad si nuestros estudiantes están avanzando como es esperado en su formación profesional, y es posible orientar el trabajo docente de acuerdo a las necesidades formativas de los estudiantes. En sí esto constituye un potente elemento de gestión de la calidad de la formación de profesionales, que en general en la educación superior en Chile, y en particular en nuestra institución antes no existía de manera tan organizada y tangible. La formación por competencias se ha constituido así en un catalizador de la gestión de la calidad de la docencia en educación superior.

Ciertamente los resultados medibles ya comienzan a emerger, pero éstos son aun incipientes y necesitamos esperar a que las primeras cohortes formadas bajo este paradigma ingresen al mundo del trabajo. Sin embargo, contamos con estas certezas que hemos planteado y ellas van acompañadas de una esperanza fundamentada de que incidan positivamente en la formación de nuestros estudiantes y futuros profesionales. En ese sentido, la incertidumbre en los resultados no las hace menos ciertas, en cuanto al aporte que ya significan, y que entre otras cosas permite justamente hacer más transparente el logro o no logro de los efectos esperados porque conocemos con claridad los perfiles de los profesionales que queremos formar.

## Referencias

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R., (Eds.) 2007, *Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao, Universidad de Deusto.

del Valle R., y Bellott M. (2009). Integración de Competencias Genéricas en Cursos Disciplinarios. *II Congreso Internacional de Docencia Universitaria CIDU*, Concepción, Chile.

Dirección General de Docencia (2007) Modelo Educativo UC Temuco: Principios y Lineamientos. Ediciones Universidad Católica de Temuco. ISBN 978-956-7019-32-8.

González J., y Wagenaar R. (Eds.) (2003) *Educational Structures in Europe - Final Report*, Bilbao, Universidad de Deusto.

CINDA, Grupo Operativo de Universidades Chilenas (2010) *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile: CINDA.

McLeod, S., y Soven, M. (2000) *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. Sage Publications, Newbury Park, California.

Mentkowski, M., y asociados (2000) *Learning that Lasts: Integrating Learning, Development, and Performance in College and Beyond*. San Francisco: Jossey-Bass.

Riordan, T., y Roth, J., (Eds.) (2005) *Disciplines as Frameworks for Student Learning: Teaching the Practice of the Disciplines*. Stylus Publishing, Herdon, VA.

Peluffo, M., & Knust, R. (2009). Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿Una “fata morgana” o un modelo factible para la realidad latinoamericana?, Obtenido en Internet el 9 de octubre de 2010.

[http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/03/aproximacion\\_a.html](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/03/aproximacion_a.html)

Rogers G., Mentkowski, M. (2004) Abilities that distinguish the effectiveness of five-year alumna performance across work, family and civic roles: a higher education validation. *Higher Education Research & Development*. Volume 23, Issue 3, Pages 347 – 374

Sánchez T., Molina P., del Valle R., Pascual G., Alvial M., (2008) *Guías para la Renovación Curricular*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.

Sánchez T., Molina P., Pascual G., Alvial M (2007) Renovación curricular en la UC Temuco. Formación basada en competencias: un compromiso con la gestión de la calidad del aprendizaje. *Foro Educativo* 11, 171-210.

Tardif, Jacques (2003) Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha. *Pedagogie collégiale*. Vol. 16. No. 3.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE Ediciones.

Villa, A. y Poblete, M. (Eds.) (2007) *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero, Bilbao.