

Algunas reflexiones a catorce años de la implementación de los modelos de formación por competencias en educación superior

Denise Benatuil

ebenat@palermo.edu

Maria Juliana Laurito

Universidad de Palermo

Resumen

La implementación del enfoque de competencias en la enseñanza universitaria representa una transformación global en el sistema presente de educación superior. Para poder realizarlo es importante elaborar un proceso de reforma tanto en el plano organizativo como en la dimensión curricular y pedagógica. El traspaso del modelo tradicional al modelo de formación por competencias no es una tarea sencilla ni inmediata, requiere de un proceso de transformaciones progresivas y constantes en los elementos que intervienen en el proceso educativo. El modelo de formación por competencias tiene como objetivo potenciar el aprendizaje para lograr un desarrollo personal integral, que repercuta en la mejora de la calidad de la educación superior y en el plano social en general. **Objetivos:** Describir las modificaciones requeridas para la incorporación del modelo de formación por competencias y relevar alguna de las dificultades que pueden surgir en la implementación de este modelo, a partir del análisis de experiencias realizadas hasta el momento. **Metodología:** Tipo de estudio: Descriptivo. Se realizará un análisis y revisión de documentos de entidades internacionales y de diversos autores que describen y reflexionan sobre los modelos curriculares por competencias. **Resultados:** La implementación del enfoque por competencias en la enseñanza universitaria representa una importante transformación en el sistema universitario. Los cambios que el modelo de formación por competencias exige son numerosos y profundos. Es relevante que los mismos estén acompañados por la participación activa y el análisis crítico de todos los actores involucrados.

Palabras claves: Formación por Competencias- Implementación- Educación Superior- Enseñanza-Paradigma Educativo.

Some thoughts after fourteen years of the implementation of competency-based training models in higher education

Abstract

The implementation of the Competence approach in Higher Education represent a global transformation in the present system of higher education. To do this, is important to develop a processes to reform the organizational area and also the curricular and pedagogical dimension. The transfer of traditional to training model is not simple nor immediately, requires a process of progressive and constant changes on the elements involved in the educational process, in order to improving the quality of Higher Education and social area. Objectives: describe the modifications required to implement the model of competence-based training and marks some of the difficulties that may arise in the implementation of this model, based on the analysis of the experiences that has been done. Methodology: Descriptive study. Has been done an analysis and review of documents from international organizations and different authors who describe and reflect on the competence model. Results: The implementation of the competence approach in higher education represents an important transformation in the university system. This change demands numerous and profound changes. It is important that they are accompanied by active participation and critical analysis.

Keywords: Training for Competence- Implementation -Education-Higher Education-Educational Paradigm.

Introducción

Los cambios sociales, económicos y científicos plantean a las instituciones de educación superior el reto de adaptarse a nuevas demandas. Teniendo que hacer frente a los desafíos que presenta una sociedad compleja en constante cambio. Por lo que a las universidades se les exige cada vez más la formación de graduados capaces de responder a los requerimientos propios de la sociedad del conocimiento y de los avances tecnológicos (Beneitone, 2007).

Existe una preocupación en el ámbito universitario por responder mejor desde el mundo académico hacia las demandas sociales, lo cual ha traído como resultado una revisión y debate sobre la función de la universidad en la sociedad actual (CINDA,

2008).

La educación superior se enfrenta con la necesidad de adaptarse a los requerimientos presentes y futuros de la sociedad, en la que se espera una mejor articulación de la universidad con los problemas de la comunidad y del mundo del trabajo (UNESCO, 1998).

La enseñanza tradicional centrada casi exclusivamente en el conocimiento teórico no facilita la articulación de la universidad con los problemas del contexto. Por esta razón, se reclama que las instituciones universitarias orienten sus enseñanzas de manera que los alumnos adquieran las competencias requeridas para responder a la demanda social actual (De Miguel Díaz, 2005).

Entre las tendencias internacionales vigentes en educación superior se destaca el enfoque de formación por competencias. La formación basada en competencias se ha convertido en una política educativa internacional de amplio alcance. El concepto está presente en la agenda de entidades internacionales tales como la UNESCO, la OCDE, la OIT, etc. En los últimos años se ha estado trabajando en diversos proyectos educativos de formación por competencias tales como el Proyecto Tuning de la Unión Europea, el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica y el Proyecto 6 x 4 en Latinoamérica (Tobón, García-Fraile y Rial, 2006).

Se podría ubicar como punto de partida de este cambio de paradigma el desarrollo del proyecto Tuning Europa, que fue puesto en marcha en 2000, un año después de que los ministros europeos firmaran la Declaración de Bolonia.

El modelo de formación por competencias, busca establecer un aprendizaje más activo por parte del estudiante; mediante un sistema de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren de modo progresivo en diversos contextos y que se aplican en situaciones específicas a la resolución de problemas complejos. Esto se realiza mediante el desempeño de tareas académicas y profesionales para lograr un desarrollo personal integral, lo que repercute en la mejora de la calidad de la educación superior y en el plano económico y social (CINDA, 2008; Ruiz, 2009).

Este paradigma no persigue la acumulación de conocimientos, sino el desarrollo de las potencialidades que posee cada individuo. Por lo que se busca favorecer aquellos conocimientos que puedan ser contextualizados, en lugar de orientarse únicamente al desarrollo de las capacidades intelectuales del sujeto, desvinculadas de los posibles campos y aplicaciones (Aristimuño, 2004).

La pedagogía orientada hacia la adquisición de competencias se focaliza en lo que tendrá que ser capaz de efectuar el alumno después de haber superado un periodo de aprendizaje. Este supuesto exige un giro fundamental tanto en la metodología de enseñanza como en los sistemas de evaluación a utilizar (De Miguel Díaz, 2005).

Cada vez más se reconoce la necesidad de una formación que sea pertinente para la sociedad. Eso es precisamente lo que pretenden los diseños por competencias, que las personas desarrollen capacidades amplias, apuntando a una formación integral del sujeto que aprende, que permita flexibilidad para adecuarse a situaciones cambiantes (Cano, 2008).

La integración de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior implica una reforma, cuyo objetivo es el incremento de la calidad en la docencia y en la gestión educativa, como así también mejorar la inserción de los graduados en el ámbito profesional, elevar su formación científica y humanística (Ruiz, 2009).

Para poder realizar un cambio de paradigma educativo es importante la realización de procesos de reforma tanto en el plano organizativo como en la dimensión curricular y pedagógica, llevando a una redefinición del proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones universitarias (Ruiz, 2009).

El proceso de cambio a un nuevo modelo de formación, no es inmediato ni sencillo, se trata de una transformación que implica a toda la comunidad educativa y que por su complejidad puede realizarse mediante la introducción de modificaciones graduales y continuas en los elementos que conforman el proceso de aprendizaje (Camiña, Ballester, Coll, y García, 2002).

El objetivo del presente trabajo es describir las modificaciones requeridas para implementar el modelo de formación por competencias y relevar alguna de las dificultades que pueden surgir en la implementación del mismo, a partir del análisis de experiencias realizadas hasta el momento.

Algunos de los interrogantes que se abordaran son: ¿Qué cambios implica la formación por competencias en la universidad?, ¿Cuáles son las transformaciones que debe realizar la universidad para cambiar del modelo tradicional al enfoque por competencias?, ¿Cuáles son los obstáculos que pueden aparecer en la implementación de este cambio?

Del modelo tradicional al enfoque de formación por competencias

El pasaje del modelo de formación tradicional al modelo de formación por competencias implica la realización de cambios profundos y en diversas áreas. El traspasso entre modelos debe ser planificado y no se puede imponer en la comunidad educativa. Puede realizarse a través de un proceso de innovación educativa, generando cambios progresivos y constantes, con el objetivo último de potenciar el aprendizaje e integrar la formación en conocimientos, cualidades y actitudes (Camiña, et al. 2002).

Existen básicamente dos enfoques para realizar este proceso: uno integral que consiste en aplicar el modelo de competencias hasta sus últimas consecuencias y uno mixto donde el enfoque de competencias coexiste con otros, como por ejemplo el de contenidos (Martínez Alonso, Báez Villarreal, Garza Garza, Treviño Cubero y Estrada Salazar, 2012).

Para implementar el cambio se deben tener en cuenta por lo menos cuatro niveles de análisis: una dimensión externa vinculada a la evaluación (rendición de cuentas y acreditación por parte de organismos externos); una conceptual basada en el análisis del cambio (¿Qué pasa?, ¿Qué cambia y cómo puede cambiar la organización?); el tercer nivel se vincula con la identidad cultural del título (¿Quiénes somos?, ¿Qué nos hace ser “buenos” o pioneros?, ¿Qué sello institucional dejamos?); por último, el nivel del currículum oculto (¿Qué elementos frenan el cambio?, ¿Qué temores existen?, ¿Qué se dice y qué se debe hacer?) (García San Pedro, 2009).

La implementación del modelo de formación por competencias, ha sido realizada en muchas instituciones de educación superior, este cambio supone una mejora en la calidad de la educación, y aporta una serie de ventajas, como ser:

- Asegurar una enseñanza y una evaluación basadas en la capacidad de *hacer*.
- Facilitar el otorgamiento de créditos por la competencia adquirida en otros lugares.
- Ayudar a los estudiantes a comprender claramente lo que se espera de ellos, para que tengan éxito en su desempeño profesional.
- Informar a los empleadores potenciales qué significa una calificación particular, de modo que puedan saber si coincide con sus necesidades y exigencias (Zabalza, 2003).

Todo cambio debería partir del análisis del objetivo y finalidad que tiene para la universidad la reforma, teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades de la institución. Se debe plantear de modo claro y preciso cual es el perfil de graduados la universidad se

propone. Una vez aclaradas estas preguntas se debería analizar cómo garantizar el desarrollo y la evaluación de esas competencias en los estudiantes.

A continuación se desarrollan algunos ejes a tener en cuenta en la implementación del modelo de formación por competencias.

Institución

- La incorporación del modelo de competencias implica modificaciones en toda la institución. Implementar este postulado es complejo, sobre todo porque requiere modificaciones de los espacios físicos, transformar reglamentos, departamentos y la manera de actuar del personal de la institución. El cambio auténtico debería generar otro tipo de vínculo entre docentes (mayor intercambio y trabajo en equipo), con los alumnos (favoreciendo el desarrollo mutuo) y la comunidad (propiciando la retroalimentación y la transferencia). Llevar adelante adecuadamente estos cambios suele requerir mucho tiempo. Por eso la reforma no puede ser abrupta, ni ingenua. Debe estar precedida por un proceso de análisis y debate dentro de la propia institución.
- Las universidades tradicionales generalmente cuentan con una organización rígida, jerarquizada, excesivamente departamentalizada y poco permeable a la realidad social. Por lo que se plantea la necesidad de evolucionar hacia instituciones más flexibles, horizontales, abiertas al entorno laboral y social, tanto en el plano local como a escala global (Ruiz, 2009).
- Senge (1992) plantea la importancia de que la misma gestión administrativa utilice el modelo de competencias, de esta forma aumentaría su eficacia y contribuiría a una mayor profesionalización del ámbito, logrando una institución más flexible y dinámica, una comunidad de aprendizaje o una organización que aprende.
- Además hay que pensar que la institución educativa debería estar regulada por su misión y visión, realizando una autoevaluación permanente que conduzca a un continuo proceso de mejora (Ruiz, 2009).
- La decisión de asumir la formación por competencias en una facultad debe sustentarse en una larga discusión entre los miembros del cuerpo académico y el equipo de gestión. El cambio de paradigma y el nuevo modelo pedagógico provocan numerosas modificaciones, por lo que se suele proponer que las

primeras experiencias sean luego trasladadas a otros miembros del cuerpo académico (Carot, 2013).

- Encarar el proceso de cambio debería estar vinculado a una necesidad de diferenciación estratégica. La diferenciación es la meta y la innovación es el proceso para lograrla. Por lo que para que una institución implemente este modelo tiene que desarrollar de forma coherente su plan estratégico (Salvat y Navarra, 2009).
- Como en muchos otros ámbitos, es necesaria la existencia de un plan progresivo de un grupo de personas comprometido y la asignación suficiente y adecuada de recursos. En este proceso de cambio, la motivación, formación y apoyo al cuerpo docente es fundamental. El cambio, es costoso y difícil. Sin embargo, la educación por competencias permite formar futuros profesionales capaces de manejar la complejidad de las situaciones en las cuales deberán intervenir durante su carrera y los prepara para ser autónomos en su práctica profesional (Carot, 2013).

Curriculum

- En el proyecto educativo de formación por competencias, los conocimientos siguen siendo elementos necesarios, pero no suficientes como si lo son en el modelo academicista. En lugar de las clásicas divisiones entre asignaturas, se propone un abordaje del conocimiento integrado, que evite el reduccionismo y favorezca la aplicación a situaciones diversas (Cano, 2008).
- Una de las grandes diferencias del enfoque de formación por competencias, con el modelo tradicional, refiere a que las competencias no provienen de un currículum basado en objetivos cognitivos solamente, sino que enfatiza la aplicación de los conocimientos a circunstancias prácticas (Cano 2008).
- La definición de las competencias para cada perfil profesional, es un elemento central en este cambio, para hacerlo se deberá evaluar si son acordadas por una comunidad universitaria, si pueden ser aprendidas y evaluadas durante el tiempo en el que los estudiantes estén en la universidad, si la selección va más allá del conocimiento disciplinar y si preparan a los graduados como agentes del bien social en un futuro desconocido (García San Pedro, 2009).
- En cuanto al currículo universitario la formación por competencias requiere

progresar desde la fragmentación de disciplinas, a veces inconexas, a nuevos planes de estudio conformados por un sistema de módulos interdisciplinarios. Este rediseño puede permitir una mejor adecuación a las exigencias que plantea un nuevo modelo de enseñanza centrado en los estudiantes y su proceso de aprendizaje (Ruiz, 2009).

- Por último, el cambio debe ser profundo y la reformulación de los planes de estudio de cada carrera implica modificar el diseño curricular, las asignaturas y la secuenciación y vinculación entre ellas. Asimismo, en los programas de cada asignatura se debe realizar un nuevo diseño cada uno de los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, metodología y evaluación (Ruiz, 2009).
- Para realizar un diseño curricular basado en el modelo de formación por competencias, podrían seguirse los siguientes pasos:
 - Definición de perfiles profesionales. Se trata de un aspecto central que guiará a todo el proceso.
 - Selección de competencias y niveles de desarrollo. Se debe considerar previamente el nivel de desarrollo que se espera logren los estudiantes y como serán evaluados.
 - Elaboración del plan de estudios. El mismo se estructura teniendo en cuenta los dos puntos anteriores.
 - Diseño de mecanismos de evaluación. Deberían estar formulados en términos de competencias y tendrían que incluir la importancia relativa de cada elemento para la formación del egresado.
 - Elaboración de programas analíticos, basados en las competencias generales y específicas, que se deben desarrollar en cada unidad (Schmal y Ruiz-Tagle, 2008).

Proceso de enseñanza- aprendizaje

- El cambio implica una profunda redefinición del proceso de enseñanza-aprendizaje. La asunción de este nuevo modelo pedagógico provoca cambios en la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en los roles de los profesores y los estudiantes (Carot, 2013). Implica moverse desde el actual modelo basado en la transmisión de conocimientos a otro basado en la formación integral de las personas (Carot, 2013).

- Esta modificación parte de la enseñanza focalizada en el profesor y en la transmisión de una serie de materias predominantemente teóricas, abstractas y descontextualizadas, hacia una enseñanza centrada en los estudiantes y su proceso de adquisición de competencias genéricas y específicas a lo largo de la carrera (Ruiz, 2009).
- El modelo de formación por competencias suele ir acompañado de una mayor centralidad de los aprendizajes, la implementación de cambios en las metodologías de enseñanza y evaluación, generalmente comienzan por la actividad de los tutores, el prácticum, las pasantías y la formación del profesorado. Algunos ejemplos son la introducción del Aprendizaje Basado en Problemas, el Plan de acción tutorial enfatizando la orientación académica, la selección de los trayectos formativos de los estudiantes y la integración de la figura del asesor pedagógico como facilitador y colaborador para el diseño de las asignaturas (García San Pedro, 2009).
- Las nuevas metodologías de enseñanza conllevan nuevas formas de evaluación que, frente a los métodos tradicionales aportan importantes desarrollos (Comisión Europea, 2003).
- La evaluación es un elemento central en el proceso de desarrollo de la competencia. Los profesores deben orientarla en función del tipo de contenido implicado en el curso, la naturaleza de la competencia a desarrollar, los resultados de aprendizajes descritos en el currículo y el perfil de egreso (Knust Graichen y Gómez Puente, 2009).

Docentes

- Uno de los actores que tiene un rol central en este cambio es el docente. La innovación exige a los profesores y a los alumnos una profunda modificación de la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Requiere un cambio de roles, el profesor como orientador del aprendizaje y el alumno como responsable último de su proceso de aprendizaje (Camiña, et al. 2002).
- En cuanto al cambio del rol docente, implica que deba enseñar los conceptos claves y fundamentalmente promover en los alumnos la búsqueda de información, el pensamiento crítico y la construcción de su propio conocimiento –aprender a aprender- (Cano, 2008).

- A su vez, esta relevante innovación didáctica implica un cambio en el papel asumido hasta ahora por el docente universitario que pasa de ser transmisor a convertirse en facilitador del proceso de adquisición de conocimientos y competencias por parte de los estudiantes (Ruiz, 2009).
- Por otro lado, en relación a la cultura académica la formación por competencias requiere pasar del individualismo imperante en la educación superior al trabajo en equipos docentes que planifican, desarrollan y evalúan los procesos (Ruiz, 2009).
- Además, se precisa avanzar desde una cultura marcadamente tradicional que se asienta en la permanencia de la tradición académica a una nueva cultura que se sustenta en la promoción de la calidad y en el fomento del cambio y la innovación (Becher, 2001).

Desafíos que suelen surgir en la implementación de la formación por competencias en Educación Superior

En este apartado se relevan algunos de los riesgos, desafíos, obstáculos y dificultades que pueden aparecer en la implementación del modelo de formación por competencias. Se mencionan experiencias que surgieron en instituciones donde ya ha sido implementado el modelo. Para facilitar la lectura, se mantienen las mismas áreas desarrolladas en el apartado anterior.

Institución

- Una de las dificultades señaladas en el desarrollo del cambio de modelo consiste en hablar de competencias sin tener en cuenta que existen varias concepciones dentro de este enfoque (Tobón, 2008). La definición que se tome como guía del proceso de diseño curricular, en un centro concreto, debe reflejar la tendencia educativa que se desea implementar en la institución. Por ello, algunos autores recomiendan que cada institución trabaje con la definición que considere más adecuada a su contexto y a su visión del proceso educativo (Rué, 2008).
- Otro aspecto sustantivo se relaciona con el nivel de gradualidad de la implementación del cambio curricular. Dada la envergadura del cambio, donde no solo se activa un nuevo plan de estudios, sino nuevas metodologías,

tecnologías, maneras de relacionarse profesores y alumnos, formas de trabajo en aula y fuera de aula, parece aconsejable una implementación gradual, a nivel de una carrera, o de un conjunto de carreras de una misma Facultad (Schmal y Néspolo Cova, 2012).

- Uno de los riesgos de la implementación de la reforma es que la universidad se convierta en un instrumento al servicio de la demanda del mercado. La academia debe continuar dando importancia al desarrollo científico y a la creación de nuevos conocimientos. Los profesores han de fomentar en sus estudiantes ambas competencias: las que exige la sociedad y las competencias académicas (Salvat y Navarra, 2009).
- La innovación generada por la incorporación del modelo de formación por competencias se transformó en una de las tendencias educativas del momento y muchas instituciones la han implementado sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones ni una previsión de las consecuencias de su incorporación. Es fundamental la participación de los distintos actores en los procesos de análisis de las reformas curriculares que pueden introducirse y no solo los expertos en contenido o los encargados del diseño curricular (Díaz-Barriga, 2011).
- Para la reforma es fundamental la inclusión de la mayoría de los actores claves y no que sea un proceso impuesto desde las autoridades. Además se debe contar con el capital intelectual y con un diseño acorde a la cultura, valores y circunstancias en que se encuentra la comunidad académica. Asimismo es importante definir previamente el alcance que tendrá el cambio (que los planes de estudios sean por asignaturas, la departamentalización, las estructuras políticas y culturales de la comunidad académica) (Peluffo y Knust, 2009).
- Un aspecto central es el costo de la implementación, que suele ser alto y puede dificultar su correcta implementación. Por lo que una estrategia podría ser generar redes de colaboración entre universidades a efectos de minimizar los costos que generan estos procesos (Yániz, 2006).

Curriculum

- El hecho de identificar competencias en los programas tradicionales y sólo cambiar la lista de contenidos por una de competencias, constituye uno de los problemas más frecuentes en ese proceso de cambio. Los programas basados en

competencias implican una nueva visión de los perfiles de egreso y del modo de lograrlo. Para lograr cambios reales en los egresados, la modificación debe ser profunda (Martínez Alonso, Garza Garza, Báez Villarreal y Treviño Cubero, 2013).

- Es necesario trabajar con tareas que permiten abordar la globalidad, evitando la fragmentación y fomentando la visión de conjunto en las situaciones de aprendizaje (Yániz, 2006).
- Según Lasnier (2000), algunos elementos importantes a tener en cuenta para la planificación del desarrollo de competencias son:
 - *La distinción entre contenidos y procesos.* Es fundamental tener en cuenta el proceso de adquisición de las competencias sin olvidar la importancia de profundizar en el contenido.
 - *Significatividad.* Se debería trabajar con situaciones significativas para los estudiantes y para el desarrollo del perfil propuesto.
 - *Coherencia* entre las actividades de enseñanza, las de aprendizaje y las de evaluación con las competencias propuestas.

Proceso de enseñanza- aprendizaje

- El gran desafío es la llegada de la innovación al aula, lograr la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes. Muchas veces los cambios solo llegan al nivel declarativo y no a una verdadera implementación (Del Valle, 2010).
- El entorno del cambio curricular puede modificarse rápidamente, se pueden comprar nuevos libros, los programas se pueden rediseñar, las asignaturas pueden repensarse, pero ninguno de estos cambios en si mismo representan el cambio curricular que implica el modelo de formación por competencias. La modificación clave sucede cuando profesores, alumnos y temas de estudio entran en interacción (Posner, 2001).
- Un aspecto generalmente complejo es la evaluación de la formación por competencias, muchas veces a pesar del cambio se ha continuado con la evaluación de los contenidos. Es central el logro de espacios en que el estudiante pueda evidenciar los desempeños que son propios de una competencia, tanto genérica como específica. La evaluación de desempeño y la retroalimentación

del estudiante, son procesos que deben desarrollarse en forma sistemática (Del Valle, 2010).

- Para que la evaluación pueda llevarse a cabo, deberían estar definidas con precisión las capacidades al egreso y poder evaluar en base al logro o dominio (CINDA, 2008).

Docentes

- Por tratarse de un cambio sustantivo es frecuente el surgimiento de resistencias de parte de los actores involucrados, entre ellos los profesores, suelen cuestionar la necesidad de cambio (Del Valle, 2010; Peluffo y Knust, 2009).
- La implementación de un nuevo modelo de formación por competencias, necesariamente requiere que sea aceptado por los docentes, es fundamental que sea precedido de un proceso de socialización (Schmal y Néspolo Cova, 2012).
- También existen posibles dificultades para el reclutamiento de académicos, en particular los de mayor experiencia, habituados a una práctica docente asociada a un rol de profesor experto, trasmisor de conocimientos, es posible que les cueste adaptarse a una nueva construcción de su papel en el aula (Schmal y Néspolo Cova, 2012).
- Una limitación comúnmente planteada es la dificultad que existen para integrar saberes de diversas disciplinas, lo cual implica necesariamente un trabajo coordinado y en equipos de los docentes (Schmal y Néspolo Cova, 2012).
- Por otra parte, se hace más complejo el tema de la evaluación de los aprendizajes ya que supone una medición personalizada del dominio que tiene cada estudiante de los aprendizajes esperados, los que deben medirse en condiciones similares a las que encontrará en el mundo real. Adicionalmente están los problemas de los costos que derivan de una docencia más aplicada y activa, lo que muchas veces desincentiva su utilización (Schmal y Néspolo Cova, 2012).
- Por lo expuesto anteriormente es importante redefinir la carga horaria del docente, para poder destinar más tiempo para la evaluación de los aprendizajes; si la universidad no facilita al docente el tiempo para preparar y realizar las evaluaciones por competencias, existe el riesgo de que el profesor pudiera tomar el camino de elegir las formas tradicionales de evaluación por contenido (Yaniz, 2006).

- Para que la transformación pueda realizarse, los docentes deben ser capaces de reflexionar en forma sistemática sobre los cambios que deben operarse, cómo se articulan las competencias transversales con las de cada asignatura. Suele ser un buen recurso la implementación de capacitaciones en servicio, generando un ámbito de reflexión sobre las prácticas, con pares que comparten las tareas docentes en la universidad (Aristimuño, 2004).

Conclusión

Desde el año 2000, momento en que se desarrolló del programa Tuning Europa, se ha dicho y escrito mucho sobre los modelos de formación y evaluación por competencias; en este trabajo se han tratado de sintetizar algunas de las ideas vinculadas a la migración del modelo tradicional al modelo de formación por competencias.

Hoy en día, son muchas las voces que se alzan y sostienen que el modelo de formación tradicional, academicista, con un fuerte énfasis en la trasmisión y reproducción de los conocimientos, no es el modelo ideal para formar a los profesionales del mundo actual.

Durante el último siglo han acaecido algunas modificaciones que permiten sostener la afirmación anterior: vivimos en un mundo en constante cambio, con un gran caudal de información que se modifica permanentemente, tenemos acceso a la información que se produce en cualquier lugar del mundo en forma casi instantánea desde las computadoras de las propias casas o desde los teléfonos celulares, la globalización genera que gran parte de los profesionales no ejerzan en los países en los que han realizado su formación y que muchos estudiantes migren durante su formación de grado.

El profesional actual necesita poder adaptarse a los cambios constantes, trabajar en contextos de incertidumbre y estar dispuesto siempre a seguir aprendiendo. Se debería tender a la convergencia entre educación y empleo y fomentar la formación de un nuevo profesional flexible.

La educación también debe poder adaptarse a las características y demandas del mundo actual. Las modificaciones del contexto en educación superior han motivado la puesta en marcha de cambios en el sistema educativo superior para dar respuesta a los nuevos retos. La transformación debiera ir desde el modelo basado casi exclusivamente en la transmisión conocimientos a otro basado en la formación integral de los individuos

(Comisión Europea, 2003).

Por otro lado es significativo la importancia que entidades internacionales le están otorgando a las competencias, como por ejemplo recientemente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha planteado que “Las competencias han llegado a ser la moneda global del siglo XXI. Sin inversión apropiada en las competencias, las personas languidecen en los márgenes de la sociedad, el progreso tecnológico no se traduce al crecimiento económico, y los países ya no pueden competir en una sociedad global, cada vez más basada en el conocimiento” (OECD, 2012, p. 3).

El modelo de formación por competencias ha tenido gran desarrollo en los últimos años, incluso se puede considerar que se ha convertido en un sinónimo o representante de vanguardia educativa. En este como en cualquier otro cambio es fundamental realizar un análisis crítico y profundo, no siempre el cambio es la mejor opción. Es frecuente que se apliquen las nuevas tendencias sin una reflexión conceptual.

En algunos casos no se ha generado el debate acerca de la conveniencia de adoptar un enfoque de educación por competencias, se ha producido el cambio en forma acrítica. Dando por sentado el valor y la pertinencia de un currículum por competencias y se ha asumido que si es bueno para otros países, lo será para todos. Lo preocupante es que se adopten esquemas del exterior sin que se abran espacios para el análisis y el debate, donde todos los implicados participen (Moreno Olivos, 2010).

Esta transformación requiere un conocimiento preciso de contexto, sus necesidades y exigencias. No se trata de seguir en forma acrítica las demandas del mercado laboral y de la sociedad en general. No es un modelo único aplicable en todas las instituciones y mucho menos que se pueda implementar siempre del mismo modo.

El cambio para que resulte positivo debe ser analizado y en lo posible aceptado por los distintos actores que componen la institución educativa. Muchas veces se reconoce que se están realizando innovaciones, pero no siempre estas acciones alcanzan a realizarse con solidez. En algunas ocasiones, la innovación es más una declaración verbal que una acción realizada por parte de los docentes a partir de un convencimiento de la importancia de la innovación o de un dominio conceptual y técnico del significado de la misma (Díaz Barriga, 2006).

Otro tema que ha sido muy debatido es la modalidad de implementación del cambio. Generalmente se sostiene que debido a la magnitud del cambio, la cantidad de

actores, áreas y temáticas implicadas en el mismo, parece aconsejable una implementación gradual, comenzando por alguna carrera en particular y no por toda la institución en forma simultánea.

La implementación del modelo de formación por competencias conlleva varios riesgos y son bastantes los que tienen una mirada crítica.

Dentro de las miradas críticas se puede citar al grupo Common Core, quienes dan más importancia al contenido, que a la enseñanza de habilidades como el pensamiento crítico o aprender a aprender. Sostienen que si bien las habilidades son muy importantes, no pueden ser enseñadas en forma abstracta, sin arraigo a un conocimiento específico. Asimismo los estudiantes tampoco podrían aplicar tales habilidades sin el conocimiento sobre un determinado campo de estudio (OCDE, 2010).

Se debe tener cuidado de que la universidad quede subsumida a demandas de la sociedad, pudiendo convertirse en un instrumento al servicio de la demanda del mercado. La academia debe mantener su objetivo producir desarrollo científico y crear nuevos conocimientos.

Hoy es fundamental que se formen profesionales capaces de resolver los problemas de la práctica profesional pero fundamentalmente de lograr un desempeño profesional ético y socialmente responsable.

Bibliografía

ARISTIMUÑO A. (2004). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?*. Departamento de Educación. Universidad Católica de Uruguay.

BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

BENEITONE, P. (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina: *Informe Final-Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*.

CAMIÑA, C; BALLESTER, E; COLL, C. y GARCÍA, E. (2002). Mitos y realidades de la innovación educativa. *ETS de Ingeniería del Diseño*.

CANO, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3.1-16.

CINDA. (2008). *Diseño Curricular basado en competencias y aseguramiento de la*

COMISIÓN EUROPEA. (2003). Comunicación de la comisión. El papel de las universidades en la Europa del conocimiento.

DEL VALLE MARTIN, R. (2010). Formación por competencias: certezas, resultados y desafíos. La experiencia de la Universidad Católica de Temuco Ponencia presentada en el II Foro Internacional sobre Innovación Universitaria Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, 10 de Noviembre.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (2005) .Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2 ,16-27.

DIAZ BARRIGA, M.A. (2006). El enfoque de competencias en Educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*Perfiles Educativos*,18 (111) 7-36.

DIAZ BARRIGA, M.A. (2011) Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5 (2) 3-24.

GARCÍA- SAN PEDRO, M.J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista alternativas. Cuadernos de trabajo social*, 16, 11-28

KNUST GRAICHEN, R y GÓMEZ PUENTE, S.A. (2009). La Evaluación con Enfoque por Competencias: ¿se implementa realmente la evaluación por competencias? *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 1 (3), 104-125.

LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal:Guérin.

MARTÍNEZ ALONSO, G.. F; BÁEZ VILLARREAL, E; GARZA GARZA, J. Á; TREVIÑO CUBERO, A. & ESTRADA SALAZAR, F. (2012). Implementación de un modelo de diseño curricular basado en competencias, en carreras de ingeniería. *Innovación Educativa*, 40-51.

MARTÍNEZ ALONSO G. F., GARZA GARZA J. A., BÁEZ VILLARREAL E., TREVIÑO CUBERO A, (2013). Implementación y evaluación del Currículo Basado en Competencias para la formación de ingenieros. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. 11, 141-174.

MORENO OLIVOS, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de Educación Superior*, 39, (154), 77-90.

OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE*. París: Instituto de Tecnologías Educativas.

POSNER, J.P. (2001). *Análisis del currículum*. Bogotá: McGraw-Hill

RUÉ, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Revista de Docencia Universitaria*. 1, 1-19

RUIZ G. (2009). El enfoque de la formación profesional en torno a la generación de competencia: ¿ejercicio impostergable o “lo que sucedió a un rey con los burladores que hicieron el paño”? *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 287-299.

SALVAT, B. y NAVARRA, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya.OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49.223-245

SCHMAL, R. y NÉSPOLO COVA, M. (2012). Algunas interrogantes que abre un Modelo curricular de desarrollo de Competencias. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)* (5) 1, 17-28.

SCHMAL, R., Y RUIZ TAGLE, A. (2008). Una metodología de diseño curricular orientado a las competencias. *Ingeniare Revista chilena de ingeniería* 2(16), 147-158.

SENGE, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

TOBÓN, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo Formación Basada en Competencias. *Grupo Cife*.

TOBÓN, S. y GARCÍA-FRAILE, J.A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.

UNESCO.(1998). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI*. Informe Delors. Madrid: Santillana.

YÁNIZ, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.

ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Fuentes electrónicas

CAROT, J.M . (2013). UNESCO IESALC. Del 8-12 de febrero el Dr. José Miguel Carot respondió preguntas acerca del desarrollo de competencias de graduados universitarios. <http://www.iesalc.unesco.org.ve> (Consultado: 25/01/2013).

COMMON CORE.(2008). <http://www.commoncore.org/> (Consultado: 20/01/2013).

OECD. (2012). Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies. Introduction. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en> (Consultado: 11/12/2013).

OIT.(1999).Competencias Laborales. Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencias laborales. <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor> (Consultado: 10/12/2013).

PELUFFO, M., y KNUST, R. (2009). Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿Una “fata morgana” o un modelo factible para la realidad latinoamericana?. <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archive> (Consultado: 10/12/2013).