



Enfoque Curricular basado en Competencias: Proceso descriptivo del cambio efectuado en Carreras de Educación en Universidades Privadas de Santiago de Chile

Sandra Arellano Correa

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Enfoque Curricular basado en Competencias: Proceso
descriptivo del cambio efectuado en Carreras de Educación
en Universidades Privadas de Santiago de Chile.

Universidad de Barcelona
Programa de Doctorado Educación y Sociedad
Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Sandra Arellano Correa.
Tesis Doctoral dirigida por:
Dra. Elena Cano García

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO



Capítulo 1. Competencias: Conceptualización desde una perspectiva internacional

El término de competencias ha sido y es un concepto problemático y retador. Es problemático porque su origen no es único, sino múltiple y llegó al ámbito educativo proveniente del mundo del trabajo. Y es retador, pues requiere que debamos delimitarlo y establecer referentes para llegar a una definición lo más satisfactoria en el ámbito de la educación superior.

Ello hace que debamos posicionarnos desde lo que entendemos como “competencias” y por tanto, reconocemos la necesidad de abordarlo como punto de partida para fundamentar y apoyar desde la teoría el presente estudio que tiene como objetivo describir y analizar el desarrollo, las fases y los procedimientos efectuados en el diseño e implementación en la formación y evaluación del enfoque basado en competencias, en el contexto universitario chileno, por las instituciones privadas que imparten carreras de Pedagogía en la Región Metropolitana en Santiago de Chile.

En consecuencia, este apartado constituye un acercamiento al concepto de competencias como constructo, señalando sus controversias y reflexiones internas e históricas. Pretende establecer un recorrido conceptual, a través de la literatura consultada. Así mismo se presenta el desarrollo histórico del movimiento de las competencias y los antecedentes del presente estudio. El desarrollo de este apartado inicia la contextualización de la problemática a nivel teórico y aporta elementos para definir el estado de arte.

1.1 Conceptualización del término competencias

Etimológicamente, el concepto de “competencia” proviene del latín “*competentia*” y entre las acepciones que le otorga la Real Academia Española (RAE) se pueden señalar:

• Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
• Incumbencia.
• Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
• Persona o grupo rival. Se ha pasado a la competencia.
• Competición deportiva.
• Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
• Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

A continuación, presentaremos en la Tabla N°1¹ diferentes descripciones, a modo de recorrido conceptual de las numerosas acepciones brindadas por algunos expertos y organizaciones, sobre este término, específicamente en el ámbito de la educación superior.

Tabla 1. Recorrido cronológico de las descripciones que tanto expertos como organizaciones exponen acerca de las competencias.

Autor	Año	Descripción
Guillevic	1991	Conjunto de recursos disponibles para enfrentar una situación laboral nueva. Estos recursos son conocimientos almacenados en la memoria, así como medios de activación de los mismos. Se considera entonces, la noción de competencia en su sentido clásico (las potencialidades del sujeto) en oposición a la noción de desempeño que es la transposición total o parcial de la competencia en una tarea específica.
Guillet	1991	Sistema de conocimientos declarativos (el qué), así como condicionales (el cuándo y el por qué) y procedimentales (el cómo) organizados en esquemas operativos y que permiten, dentro de una familia de situaciones, no solo la identificación de problemas, sino también su resolución mediante una acción eficaz.
Legendre	1993	Habilidad adquirida gracias a la asimilación de conocimientos pertinentes y a la experiencia; dicha habilidad permite detectar y resolver problemas específicos.

¹ La literatura consultada pertenece a los expertos actuales del contexto europeo. El orden de presentación es cronológico.

Spencer y Spencer	1993	Característica subyacente en una persona que está casualmente relacionada con el desempeño referido a un criterio superior o afectivo, en un trabajo o en una situación.
Bunk	1994	Conjunto necesario de conocimientos, destrezas y actitudes para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa, y estar capacitado para colaborar con su entorno laboral y en la organización del trabajo.
Le Boterf	1995	Saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten.
Ansorena Cao,	1996	Habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable.
Perrenoud	1999	Capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos.
Roegiers	2001	Posibilidad que tiene un individuo de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una familia de situaciones-problemas.
Informe DeSeCo	2002	Capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.
Allen, J. y otros	2003	Conocimientos, habilidades y motivaciones generales y específicas que conforman los prerrequisitos para la acción eficaz en una gran variedad de contextos a los que se enfrentan los titulados superiores, formulados de tal modo que sean equivalentes en cuanto a significado en todos estos contextos.
Comisión Europea	2004	Paquete multifuncional de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su desarrollo personal.
Jiménez y otros	2005	Capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y debe combinar e integrar contenidos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.
Marchesi	2005	Saber, saber hacer, saber hacer con otros y saber cuándo y por qué hay que utilizarla.

MEC	2006	Combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.) actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución del problema o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado.
Tobón	2006	Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad.
Tardif	2008	Saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos.
Perrenoud	2012	Poder actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizando y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales.

Junto a las acepciones otorgadas por la RAE y las descripciones realizadas por los distintos autores mencionados en la Tabla N°1, podemos advertir que han conceptualizado las competencias desde diferentes perspectivas. En general, hacen referencia a *las habilidades necesarias para el empleo y para la vida como ciudadano responsable y son importantes para todos los alumnos independientemente de la disciplina que estén estudiando* Fallows y Steven (2000) citado por Villa y Poblete (2008:54).

A continuación, descompondremos la descripción de competencias propuesta por Spencer y Spencer (1993) dado que nos parece interesante la tridimensionalidad que este autor le otorga a la acepción de competencia. En efecto, la especifica como *“una característica subyacente en una persona que está casualmente relacionada con el desempeño referido a un criterio superior o afectivo, en un trabajo o en una situación”*.

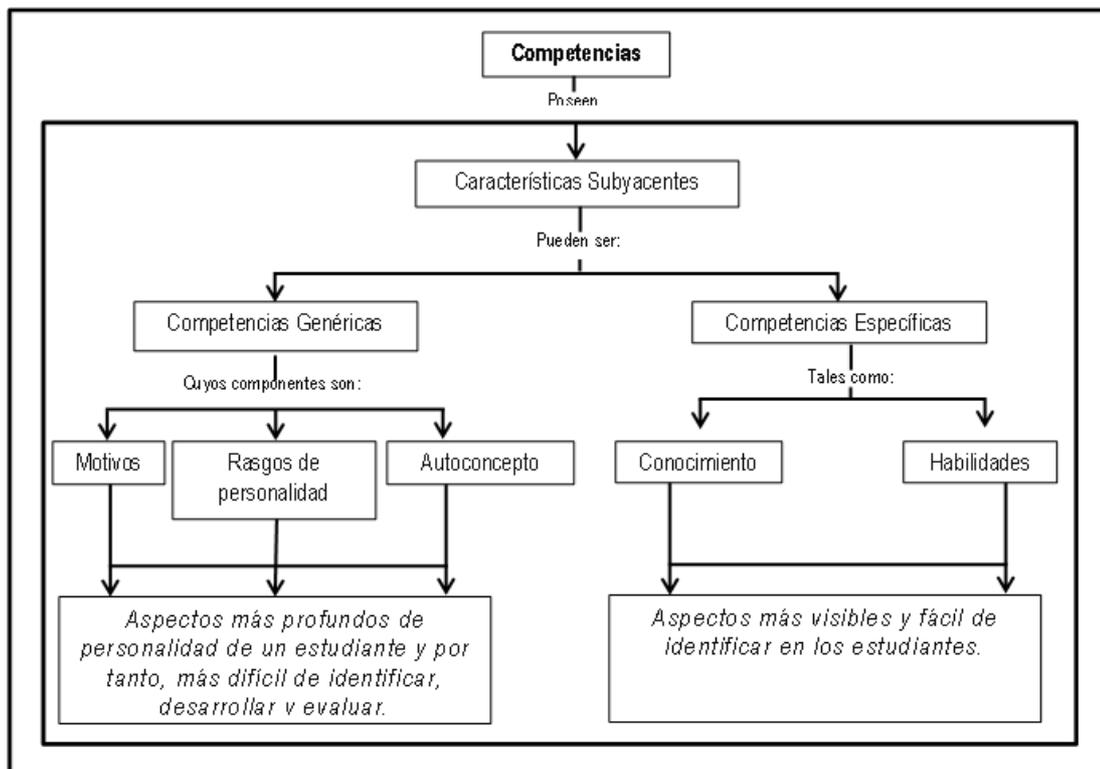
Más de una década después, en el año 2005 el autor español, Miguel Díaz. M ahonda en ella y desglosa lo que Spencer y Spencer (1993) indicó como una característica subyacente. Justamente, para Miguel Díaz (2005:23), *“la competencia es una parte profundamente arraigada en la personalidad del estudiante que puede predecir su comportamiento en una amplia variedad de situaciones académicas o profesionales”*. De ahí que la competencia sea una característica subyacente.

De acuerdo al autor, las características subyacentes se pueden clasificar en dos. La primera de ellas, las denomina *competencias genéricas*, en la que considera aspectos muy profundos en la personalidad de un estudiante y esto hace que sean muy difíciles de identificar. Dentro de ellos se encuentran, los motivos, que son las cosas que un estudiante

piensa de un modo consistente o quiere como causa de determinada acción; los rasgos de personalidad, que son aquellas características que se manifiestan físicamente y que suponen respuestas conscientes; y el Autoconcepto que refleja las actitudes, valores o la propia imagen del estudiante.

La segunda característica subyacente, las rotula como *competencias específicas* y que para el autor son la parte más visible y por tanto más factible de identificar en estudiantes. Dentro de ellas están los conocimientos, que es la información con la que cuenta una persona. Pueden estar referidas a conceptos o procedimientos y las habilidades, que las define como la destreza o capacidad del estudiante para desarrollar una cierta actividad física o mental. Es causalmente relacionada, *porque puede predecir su futuro desempeño profesional*. Y, referido a un criterio, pues significa que la competencia *predice la actuación buena o deficiente del estudiante utilizando un estándar de medida específico*. En la figura N°2, presentaremos gráficamente lo expuesto en este párrafo:

Figura 2. Características comparativas subyacentes de las competencias. Elaboración propia con la información obtenida del trabajo de Mario de Miguel Díaz (2005) “Modalidades de enseñanzas centradas en el desarrollo de competencias”



A las anteriores características, agregaremos las aportadas por el autor colombiano, Tobón (2006:12) en donde plantea que las competencias son: *“Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad”*. Como es posible advertir, en esta definición se enlazan tres características de las competencias.

La primera de ellas se refiere a que son:

- a) *Procesos complejos de desempeño*, éstos se articulan de forma coherente e integrada la dimensión afectivo-motivacional con la dimensión cognoscitiva y la dimensión actuacional en la realización de una actividad o resolución de un problema, buscando así la calidad en la actuación.

Respecto de la segunda característica, ésta apunta a:

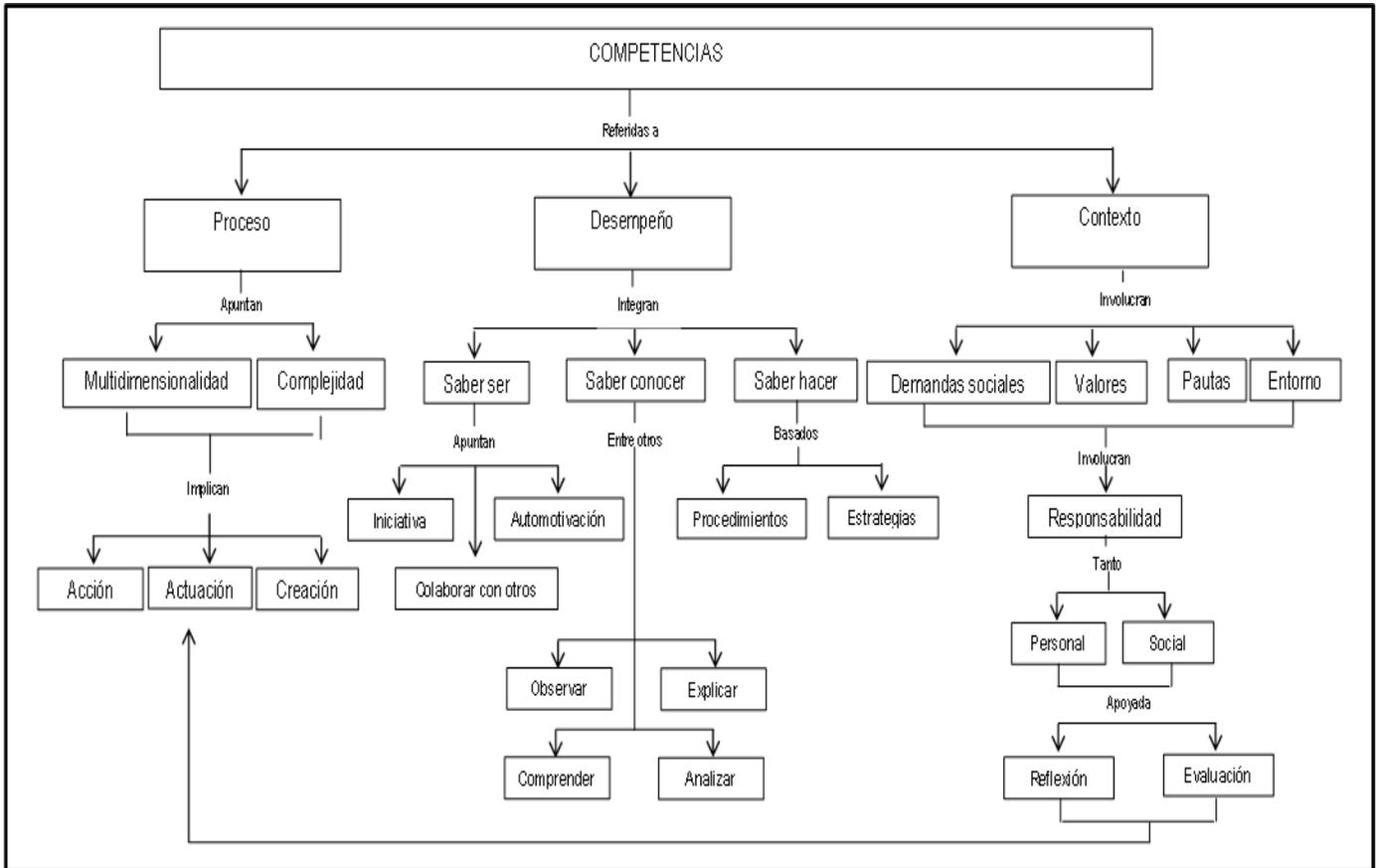
- b) La *idoneidad*, señala que se debe tener en cuenta indicadores de desempeño con el fin de determinar la calidad con la cual se realiza una actividad o se resuelve un problema. Agrega este autor que los indicadores de desempeño generalmente se refieren a aspectos como efectividad y pertinencia.

Por último, la tercera característica que propone el autor y cuyo aspecto es el que más llama la atención, dada su novedad en la definición de competencias que hasta ahora hemos analizado, es el de:

- c) *Responsabilidad* afirmando que *“en toda actuación y en todo tipo de contexto, y ante cualquier finalidad que se tenga, el ser humano debe reflexionar si es apropiado o no, de acuerdo con sus valores y con la sociedad, llevar a cabo la actuación y una vez la ha llevado a cabo, evaluar las posibles consecuencias negativas. De aquí entonces que no podemos hablar de una persona competente si no tiene como centro de su vida la responsabilidad”* (Tobón, 2006:13).

El autor ilustra los diferentes aspectos que son parte de la definición propuesta por él y los que serán expuestos en la figura N°3:

Figura 3. Aspectos que forman parte de una competencia. Fuente: Elaboración propia a partir de Tobón (2006).



Hasta ahora y de acuerdo a la revisión bibliográfica realizada de la conceptualización del término competencia, nos parece oportuno asumir lo que a lo largo de esta investigación entenderemos por competencia. En efecto, asumimos en esta investigación la propuesta por Perrenoud (2012:58) *“Una competencia es un poder actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizandoy combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales”*. Los argumentos para posicionarnos desde esta conceptualización apunta a que esta caracterización no hace referencia a una competencia en particular sino a las competencias como concepto sobre el que se reflexiona, pues las competencias no pueden observarse directamente, ya que es la condición o promesa de un desempeño que depende de las condiciones de la acción, las circunstancias afortunadas o desafortunadas, el apoyo o la resistencia de los demás actores implicados, el acceso a herramientas o tecnologías de calidad y a partir del cual se desarrolla un modelo de formación y evaluación, destacando su carácter dinámico, holístico y situacional.

Así pues, a lo largo de nuestra investigación el concepto de competencia representará una capacidad de *movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*. Esta conceptualización posee cuatro pilares, que apuntan a que:

1. *Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.*
2. *Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.*
3. *El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento.*
4. *Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.*

De esta manera y de acuerdo a Perrenoud (2012), hay competencia si el actor:

1. Domina con regularidad una “familia” de situaciones de misma estructura.
2. Moviliza y combina varios recursos con este fin: saberes, relaciones al saber, capacidades (o habilidades), actitudes, valores, identidad.
3. Se apropia o desarrolla nuevos recursos en caso de necesidad.

Así el *primer componente* de la definición que Perrenoud le otorga a las competencias, están los recursos. En efecto, los recursos “internos”, es lo que las personas llevamos en nuestro interior y que de acuerdo al autor, están de una u otra manera grabados en nuestra memoria y que por definición son invisibles y solo podemos suponer su presencia interrogando al sujeto implicado o viéndolo en acción. Sin embargo, esto no significa que la acción eficaz y situada en un tiempo-espacio determinado, pueda prescindir de recursos externos, como los son: los documentos, las herramientas, los computadores (son objetos visibles, generalmente producidos por los seres humanos para ayudarles en su acción). E incluso el autor amplía la noción de recursos, a la cooperación o neutralidad benevolente de otros actores.

Así entonces, los recursos externos no tienen ninguna utilidad si el actor no sabe usarlos, lo cual supone un conocimiento del modo operativo, de sus funciones y sus posibles efectos. Por tanto, la conceptualización de competencias como movilización de recursos internos no ignora el uso de recursos externos.

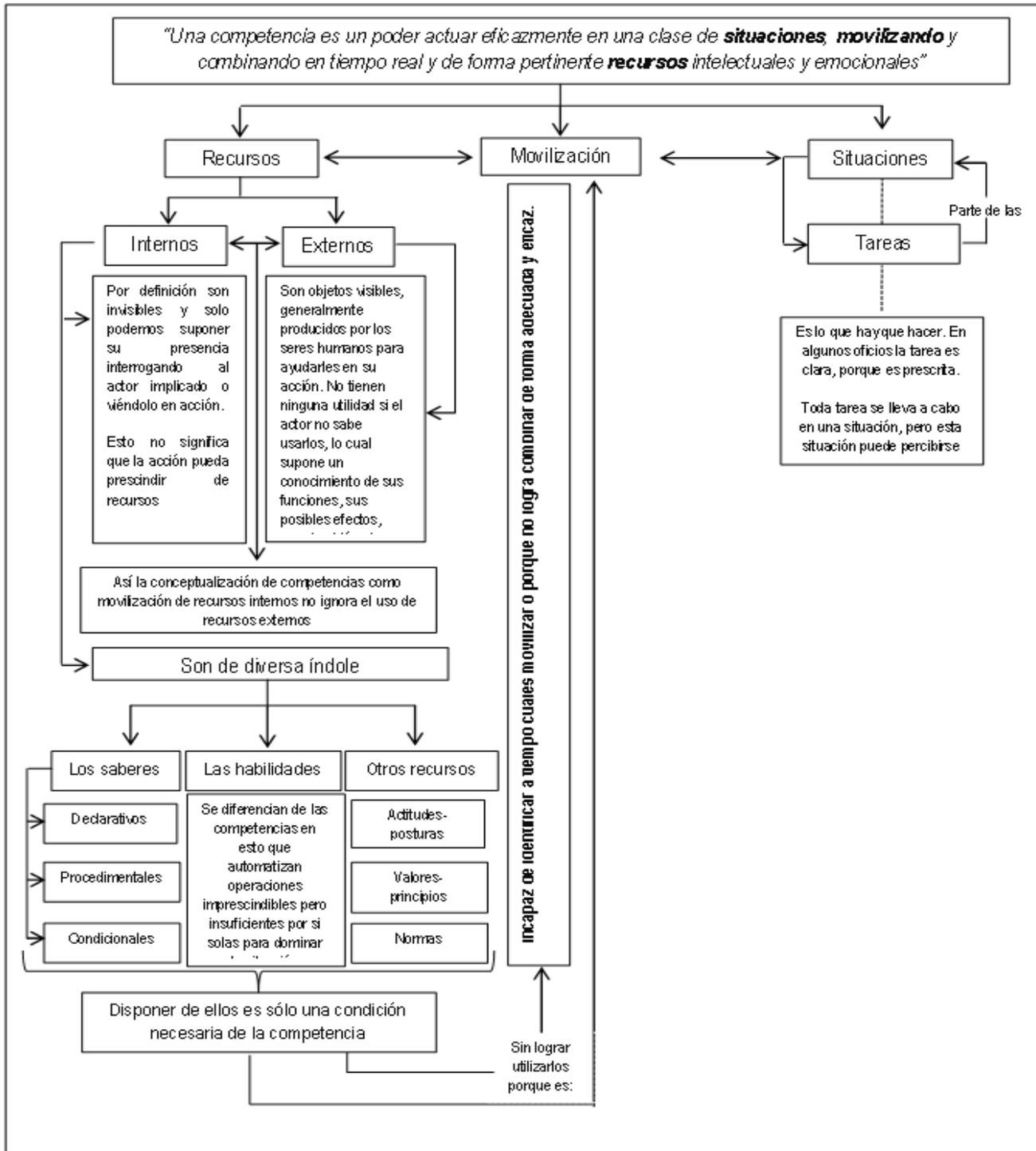
Esto lleva a relacionar las competencias a unas familias de situaciones y las habilidades a unas operaciones o esquemas que puedan funcionar como recursos al servicio

de múltiples competencias. Considerando también que una competencia también puede funcionar como un recurso al servicio de una competencia más global.

Respecto del *segundo componente* que de acuerdo al autor integra a las competencias, es la de la *movilización*, insistiendo en que un ser humano puede tener recursos sin lograr utilizarlos, sea porque es incapaz de identificar a tiempo cuáles movilizar o porque no logra combinar de forma adecuada y eficaz. En lugar de hablar de combinatoria, Perrenoud prefiere la imagen de sinergia (trabajar juntos). Si los recursos no cooperan, no se articulan, no se complementan la acción no será eficaz. Finalmente, *el tercer componente* tiene que ver con las situaciones. Al autor le parece preferible razonar acerca de situaciones para cubrir todos los tipos de prácticas a sabiendas de que incluso cuando la tarea parece definida, será la situación la que determine la forma de interpretarla, la diferencia con lo prescrito, el nivel de aspiración del actor o sus criterios de éxito. Al considerar la tarea como un componente de la situación también se evita confundir con una operación técnica correspondiendo a una simple habilidad. En su detalle, toda situación es singular, irreductible a cualquier otra.

Dada su importancia en el esclarecimiento de la definición propuesta y como una forma de aportar en la misma es que presentamos de manera gráfica en la figura N°4 que a continuación se presenta:

Figura 4. Componentes de una competencia. Fuente: Elaboración propia a partir de Perrenoud (2012)



1.2 Conceptos afines

A partir de la conceptualización realizada del término competencias, surge la necesidad, de ahondar en aquellos conceptos que se relacionan a su definición pero que no son sinónimos de ella. Las diferencias y matices conceptuales pueden revisarse, a través de autores como Perrenoud (2000; 2005; 2012), Tejada (2007), Tobón (2006), García San Pedro (2007):

Tabla 2. Conceptualización de competencias: Términos afines. Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores.

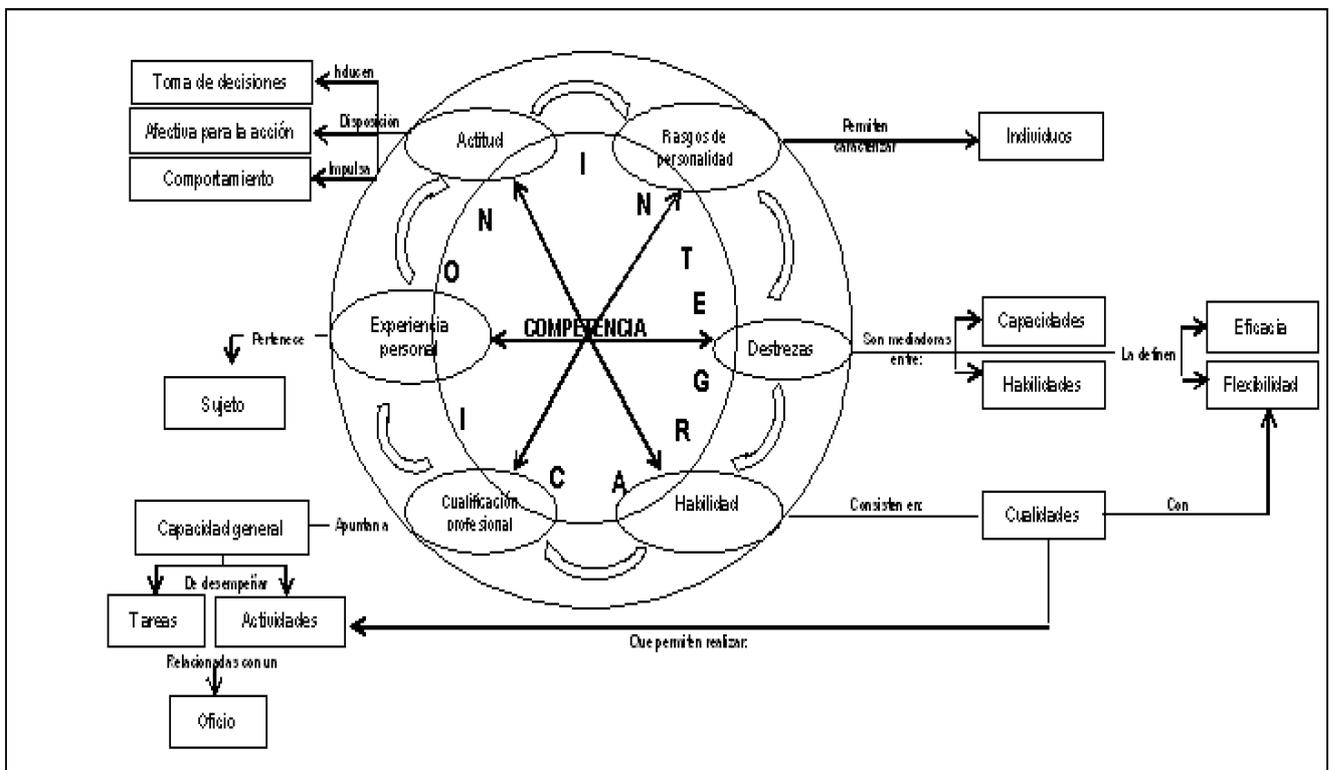
Términos	Conceptualización	Relación con el concepto de competencias
Cualificación profesional	Capacidad general de desempeñar un conjunto de tareas y actividades relacionadas con un oficio y apoyadas en una certificación acreditativa.	Las competencias a diferencia de las cualificaciones profesionales enfatizan su desempeño.
Destrezas	Son mediadoras entre las capacidades y las habilidades. Su adquisición supone el dominio, tanto de la percepción frente a los estímulos como de la reacción eficaz para ejecutar la tarea. La eficacia y la flexibilidad son dos cualidades que la definen.	Las competencias tienen como base las destrezas para la actuación, pero difieren de éstas en que integran el conocimiento, los procedimientos y las actitudes en la búsqueda de objetivos a corto y largo plazo.
Habilidad	Consiste en cualidades que permiten realizar tareas y actividades con eficacia y eficiencia.	Las competencias también buscan la eficacia y la eficiencia, pero además integran la comprensión de la situación, conciencia crítica, espíritu de reto, responsabilidad por las acciones y desempeño basado en indicadores de calidad.
Actitud	Es una disposición afectiva para la acción. Constituye el motor que impulsa al comportamiento en los seres humanos, induciendo la toma de decisiones.	Las competencias se componen de cuatro saberes: saber conocer, saber hacer, saber estar y saber ser. Éste último, integrado por valores, estrategias psicoafectivas y actitudes. Por lo tanto y considerando que las competencias son un proceso de actuación amplio, las actitudes son sólo uno de sus componentes.
Rasgos de personalidad	Permiten caracterizar a los individuos. Explican la variación de sus comportamientos en la ejecución de tareas específicas.	Las competencias afectan a la puesta en práctica integrada de rasgos de personalidad y también conocimientos adquiridos para cumplir bien una tarea compleja en un contexto determinado.
Experiencia personal	A diferencia de los saberes conceptuales y procedimentales el saber experiencial es privado pertenece al sujeto en el encuentro con la práctica misma.	Enriquece el desempeño refuerza la dimensión de arte y creación personal.

Como es posible advertir, a partir de la diferenciación presentada en la tabla N°2 las competencias conservan elementos comunes con los conceptos afines expuestos. Sin

embargo, su carácter complejo, dinámico, de desempeño efectivo y contextualizado señala sus diferencias específicas.

A partir de la distinción de los conceptos afines presentados anteriormente, hemos elaborado la siguiente figura que ilustra la relación entre competencias y sus conceptos afines que muchas veces se utilizan como sinónimos sin serlo.

Figura 5. Relación entre competencia y sus conceptos afines. Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores.



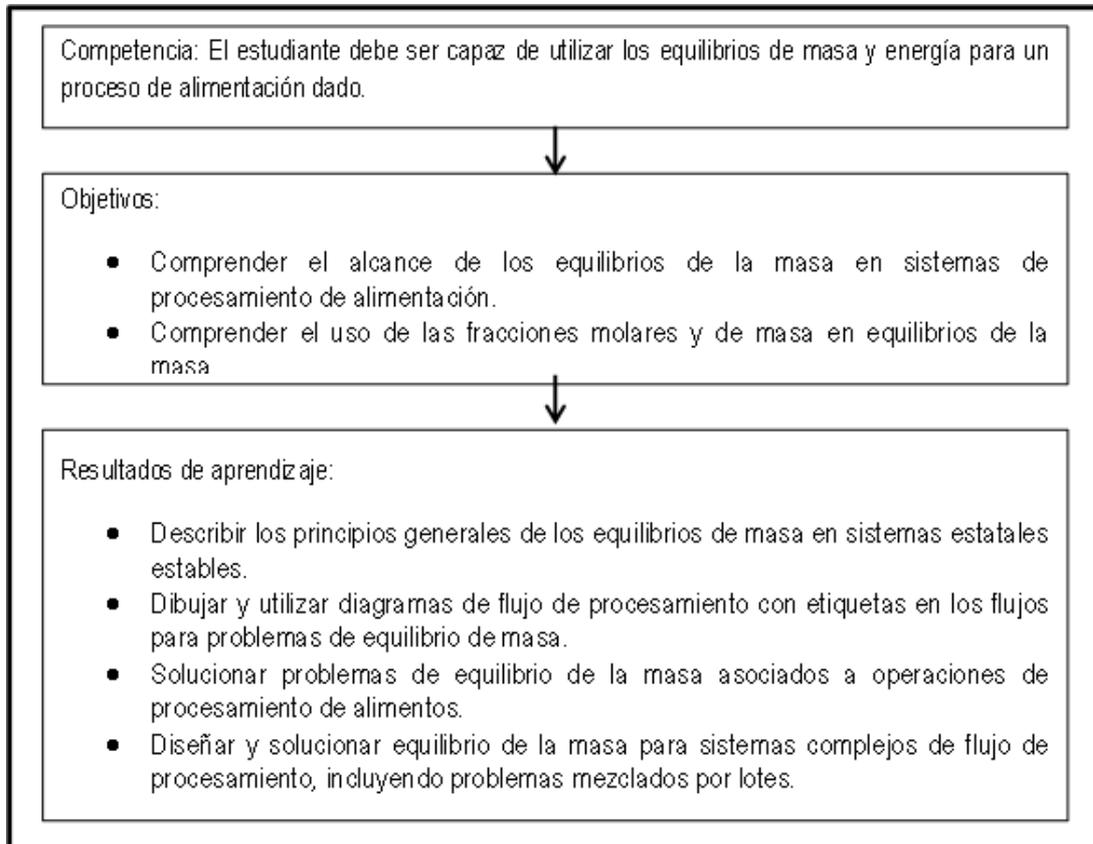
Por otra parte, las competencias entran también en el lenguaje didáctico y se hace necesario diferenciarlas operativamente de conceptos tales como objetivos y resultados de aprendizaje. En la propuesta de los documentos elaborados para integrar el Proceso de Bolonia en las instituciones, Kennedy (2006) propone diferenciar estos conceptos. Define a los objetivos generales (metas, intencionalidades) como una generalización amplia de una intención educativa. Indican lo que el profesor pretende cubrir en un conjunto de actividades de aprendizaje y por tanto, regularmente están redactados desde el punto de vista profesor

para indicar el contenido general del módulo o la unidad. Por ejemplo: *Proveer una idea general del uso de las fracciones molares.*

Los resultados de aprendizaje, dado que no parece haber en la literatura un alcance común al concepto de competencia, se han utilizado con mayor frecuencia los resultados de aprendizaje para describir lo que se espera de los estudiantes que ellos sepan, comprendan y/o sean capaces de demostrar al término de un módulo o programa. (Kennedy, 2007). Cada resultado es unívoco, describe un solo logro, es claro y fácilmente comprensible por toda la facultad. Se redacta desde el punto de vista del estudiante y expresa la relación entre aprendizaje organizativo y desarrollo organizativo. (García-San Pedro, 2007).

En esta misma línea, Hartel y Foegeding (2004) discuten la relación entre competencias, objetivos y resultados de aprendizaje. En este artículo definen a la competencia como un enunciado general que detalla el conocimiento y las destrezas deseadas de los estudiantes que se están graduando. Señalan el siguiente ejemplo en el área de la ingeniería en alimentación y procesamiento: *el estudiante debe ser capaz de utilizar los equilibrios de masa y energía para un proceso de alimentación dado.* En la tabla N°3 se desprenden de esta competencia dos objetivos y cuatro resultados de aprendizaje.

Tabla 3. Relación entre competencias, objetivos y resultados de aprendizaje en el ámbito de la Ingeniería de Alimentación. (Hartel y Foegeding, 2004)



Respecto del ejemplo anterior en relación a lo que es una competencia, está claro que los resultados de aprendizajes redactados por Hartel y Foegeding (2004) especifican precisamente lo que se espera que los estudiantes sean capaces de hacer para demostrar que han adquirido una competencia en particular.

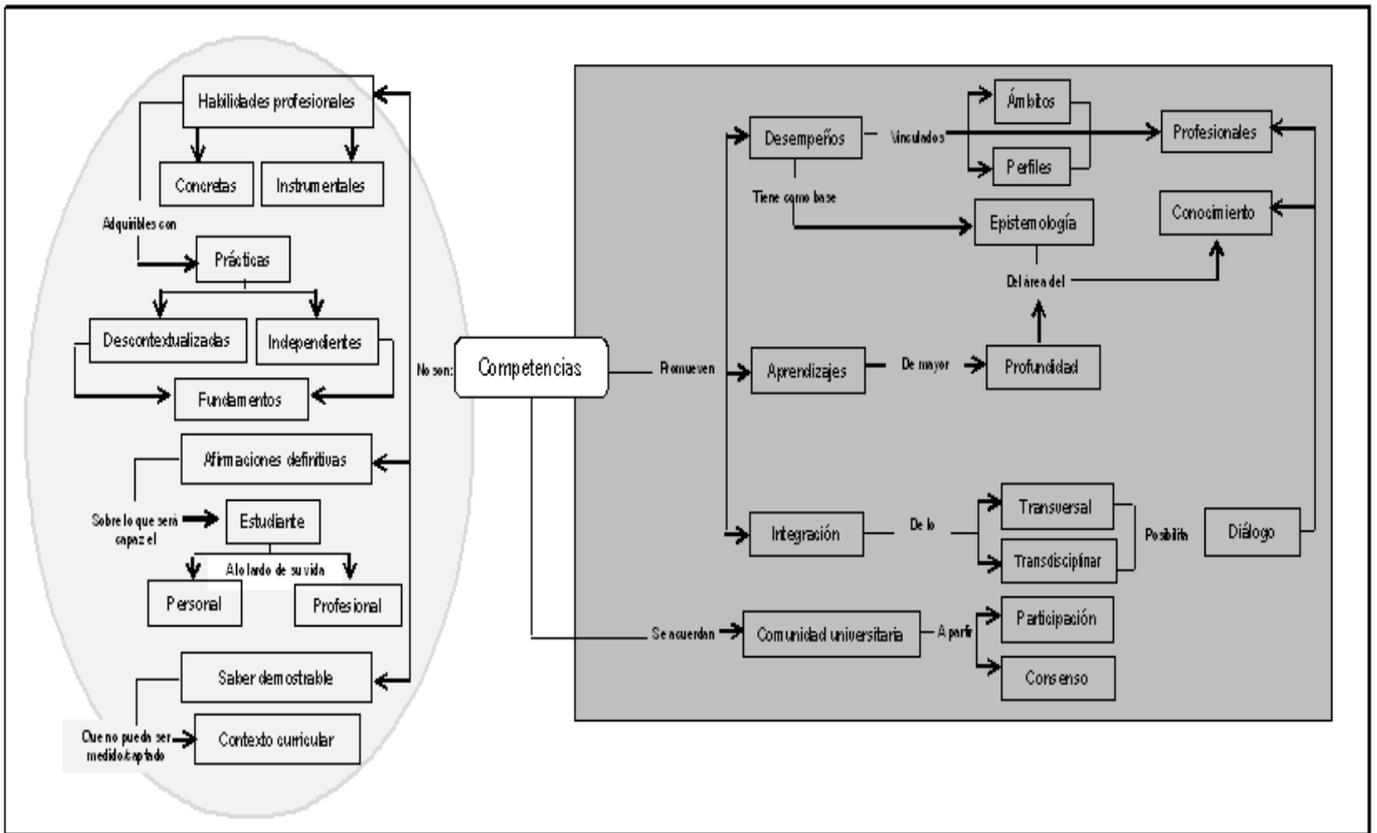
La conceptualización del término “competencia”, expuesta en los puntos anteriores de este capítulo, ha señalado la necesidad de seguir clarificando el concepto. No obstante, llegados a este punto, se considera útil señalar una definición como punto de partida para establecer algunas características y comprender con mayor claridad aquello que es constitutivo de las competencias y sus conceptos relacionados.

La siguiente definición propuesta se considera apropiada por su cercanía con las concepciones holísticas, complejas que se postulan en este trabajo como más cercano al ámbito de la Educación Superior, dado que posibilitan comprender al ser humano en todas sus dimensiones y en su vinculación con el mundo:

“las competencias se entienden como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano.” (Tobón, 2004: 47)

La revisión de diversos autores (Barnett, 2001; Tobón, 2003; García- San Pedro, 2007 y 2009) permite esquematizar en la tabla N°2, las características de las competencias en el contexto universitario.

Figura 6. Integración del concepto de competencias en el contexto universitario
Fuente: Elaboración propia a partir de García San Pedro (2010)



En esta línea, las competencias universitarias, acordadas a partir de la participación de la comunidad educativa, integran saberes, traspasan áreas de conocimiento, combinan metodologías en un desempeño originario y efectivo.

Finalmente, las competencias desarrolladas en el contexto universitario se construyen a partir de la epistemología del área de conocimiento en la que se originan y adquieren, además de interactuar en forma permanente con las demandas del entorno social, profesional y laboral.

1.3 A modo de síntesis del capítulo

En el primer capítulo que obedece al marco teórico de esta investigación, se ha expuesto un recorrido conceptual de las competencias, describiendo sus orígenes y sus diversos matices de acuerdo a algunos autores que han escrito acerca de este tema a lo largo de estas décadas. Asimismo, hemos intentado diferenciar las competencias de otros términos afines, que si bien corresponden a elementos importantes dentro de una

competencia, pues proviene del terreno de la formación profesional y del lenguaje didáctico, no son sinónimos de ella.

Se considera, en este escenario y en el contexto de esta Tesis, el concepto de competencia como *la ejecución- acción individual, pertinente, eficaz y originaria de una persona que integra su particularidad y sus saberes (conceptuales-procedimentales y actitudinales) en la capacidad de enfrentarse a situaciones contextuales, reales e inciertas resolviendo con éxito sus requerimientos*. Esta significación enfatiza el aspecto propio de la persona, que ante un desafío en una situación o contexto de incertidumbre logra resolverlo con éxito. Ya nos hemos referido en los apartados anteriores que ser competente a partir de una formación universitaria no es transferir de manera mecanizada los saberes adquiridos, sino por el contrario, deberá interpretar el contexto para poder seleccionar y combinar adecuadamente los saberes alcanzados en su formación y desde allí poder dar respuesta efectiva y exitosa al requerimiento o situación de problema.

El desarrollo de las competencias universitarias no puede reducirse a un listado de trabajos o a desempeños que minimicen las posibilidades de “aprender” del estudiante. Es relevante, desde la postura asumida en esta investigación, que las competencias universitarias promuevan aprendizajes transversales, integrados, complejos y flexibles a la creación, especialmente en una sociedad que demanda adaptación a los cambios y por lo tanto, a la búsqueda de soluciones nuevas. Por lo tanto, un estudiante universitario competente no sólo sabe ejecutar una tarea dada o responder adecuadamente a un desafío, sino que sabe por qué actúa o responde esa manera y no de otra. La literatura nos indica que en los mejores casos, podría esperarse que los estudiantes propongan soluciones alternativas, justifiquen y argumenten los fundamentos de esa decisión y la asuman por tanto, considerando aspectos vinculados a los valores y al impacto social, cultural, económico o tecnológico.

Capítulo 2. El aprendizaje por competencias y la formación del estudiante universitario

En el modelo de aprendizaje que pretende el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) busca que el estudiante sea protagonista en su propio aprendizaje y por tanto, los estudiantes deben aceptar parte importante de la responsabilidad en su propio proceso de aprender.

En efecto, la centralidad del estudiante, como característica distintiva del nuevo modelo universitario, ha modificado significativamente los procesos de gestión, desarrollo y evaluación de la calidad de la Educación Superior tanto a nivel nacional como internacional (Mateo, 2000; García, 2010).

En esta investigación se considera al estudiante universitario como un joven o adulto en formación capaz de tomar decisiones responsables, a través de un compromiso con su aprendizaje. La intencionalidad, la responsabilidad y el compromiso son condiciones inherentes a la adquisición de competencias.

En esta línea, la revisión de modelos de formación y evaluación por competencias evidencia que se han efectuado grandes esfuerzos por establecer clasificaciones o tipologías de competencias -tales clasificaciones fueron en el capítulo anterior- pero es del todo necesario también un cambio conceptual. Un cambio que implique transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos y buscando asegurar el aprendizaje auténtico y significativo de los estudiantes.

Para ello, el diseño de la formación por competencias va a requerir determinados contextos de enseñanza y aprendizaje, distintos a los actuales, donde la capacidad de transferir el conocimiento a nuevos sistemas y contextos será un rasgo esencial en un buen aprendizaje (Pozo 2009). En consecuencia, el mercado laboral de la sociedad del conocimiento es diferente al de la era industrial. Las profesiones, funciones, trabajos, oficios, etc. ya no están, salvo excepciones, tan claramente definidas. La multidisciplinariedad es una necesidad creciente en los puestos de trabajo. Por otro lado, los conocimientos se hacen obsoletos en muy breve período de tiempo. En este sentido, los modelos pedagógicos

tradicionales en los que un profesor trata de enseñar el estado del arte de una profesión parecen no ser adecuados para los propósitos señalados anteriormente. Por tanto, fomentar una formación que favorezca un entorno de aprendizaje continuo alrededor de los estudiantes que les capacite para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y permanecer receptivos a todos los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que vayan apareciendo durante su vida activa, parece ser el camino por el cual avanzar.

Este capítulo tiene el propósito de profundizar en los aspectos de formación basado en competencias. Para responder a este propósito se presentan los siguientes apartados.

2.1 Un modelo de formación centrado en el estudiante.

El proceso de adaptación de la enseñanza superior al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica, entre otras cosas, cambios importantes en los modelos pedagógicos trasladando el centro de interés hacia la actividad del estudiante y su aprendizaje, frente al énfasis en la enseñanza impartida por el profesor. Dicho de otro modo, el modelo pedagógico basado en el profesor como transmisor de conocimientos debe ser sustituido por otro modelo en donde el alumno se convierte en el agente activo del proceso de aprendizaje que deberá seguir manteniendo durante toda vida. Por tanto, la función del profesor será la de dirigir y preparar al estudiante en ese proceso de aprendizaje. Acorde a este principio

“el tipo de enseñanza y de aprendizaje, los recursos, la función docente y la de los alumnos, la evaluación, la tutoría, la coordinación se va a ver reconfiguradas en torno al nuevo eje adaptado, desarrollando un nuevo tipo de referente” (Rué, 2008: 57).

Se puede decir en este contexto, que se modifican intensamente algunos de los marcos en los que se ha venido desarrollando la docencia universitaria hasta ahora. Algunas de estas ideas son precisadas por Zabalza (2004) señalando que una docencia centrada en el estudiante requiere capacitarlo para el aprendizaje autónomo y entregarle las herramientas para su logro. Ciertamente lo anterior supone un papel diferente en el rol del docente, ya que de estar centrado en la transmisión de contenidos factuales pasa a ser gestor del proceso de aprendizaje de los alumnos. Esto implica cambios en la organización de la formación

orientada al desarrollo de competencias, ya sean éstas generales para todos los estudiantes o para la consecución de competencias específicas de cada titulación.

En este sentido, las universidades en su proceso de formación deberá crear oportunidades para que sus estudiantes aprendan a diseñar situaciones de aprendizaje diversas y complejas, lo que supone un cambio desde dentro, una innovación endógena que requiere mucho esfuerzo por parte de los que se involucran en este nuevo enfoque dado que implica:

“transformar los esquemas de pensamiento y de acción por arraigadas, desbaratar las representaciones inocentes pero cómodas, o ponerse en entre dicho los saberes que pensábamos eran seguros” (Perrenoud, 2004:155).

No basta con decir que el profesor debe cambiar el rol a la hora de planificar su docencia, es necesario presentar modelos y pautas que le ayuden en este proceso. En efecto, el cambio de paradigma del proceso de enseñanza y aprendizaje (E-A) debe ser analizado y explicado con más detalle, ya que si los profesores no le otorgan un sentido compartido y el apoyo adecuado para asumir esta transformación, con dificultad se constatarán procesos de renovación en la enseñanza superior. En efecto, la planificación de la docencia debería estar orientada al desarrollo de proyectos formativos, a organizar la actuación docente no como un conjunto de acciones imprevisibles y desconectadas entre sí, sino como la puesta en práctica de un procedimiento bien pensado y articulado, Zabalza (2004). Al respecto nos dice este autor:

“Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), tomar en consideración los contenidos básicos de nuestra disciplina (las common places, aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), tomar en consideración el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudio, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), tomar en consideración nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), tomar en consideración las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles

intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles” Zabalza (2003:73)

Además, la generalización del acceso a la universidad en amplios sectores de la población, el aumento del número de estudiantes en cada grupo, así como la ampliación del conocimiento sobre el aprendizaje, tiene algunas implicaciones inmediatas:

- ✓ Al planificar la enseñanza es prescriptivo tener en cuenta el conocimiento actual sobre los procesos de aprendizaje y el concepto mismo de aprender.
- ✓ El profesorado afronta importantes dificultades, fruto de la relación con grupos numerosos
- ✓ Se produce una diversificación en el alumnado en cuanto a conocimientos, capacidades e intereses, que difícilmente responde a una única propuesta formativa.

En consecuencia, se advierten cambios sustanciales; cambios que no es hacer más práctico el saber, o integrar la teoría con la práctica, u orientar la educación hacia la empleabilidad. El enfoque de formación con base en competencias es mucho más que eso. Pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, y esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales. (Perrenoud, 2004; Tobón, 2006; Pozo, 2009).

Las competencias, entonces, significan calidad e idoneidad en la actuación y protagonismo de los estudiantes, como asimismo orientar la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación. Consecuente con esto, el primer sujeto es el profesor, cuya tarea fundamental es crear oportunidades de aprendizaje. Tenemos aquí también el rol del alumno, que tiene que utilizar esas oportunidades y aprender de hecho, pero ciertamente no utilizará esas oportunidades si no se las proporcionamos. En ocasiones casi su única opción como actividad de aprendizaje es escuchar al profesor, tomar apuntes y/o fotocopiar material para repetirlos en los exámenes. En el sistema más tradicional, al menos en muchos casos, la actitud de los alumnos es la de receptores pasivos.

A continuación se describen algunos de estos cambios que supone el enfoque por competencias. Tobón (2006):

1. *Del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas.* Esto implica trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser.
2. *Del conocimiento a la sociedad del conocimiento.* Esto implica que la educación debe contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional, preparando a los docentes, estudiantes y administrativos para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.
3. *De la enseñanza al aprendizaje.* El enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza. Esto significa que en vez de centrarnos en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, que han aprendido y que no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje. A partir de ello se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas. Esto se corresponde con el enfoque de créditos, en el cual se debe planificar no sólo la enseñanza presencial sino también el tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes.

Puede apreciarse entonces un cambio en la enseñanza y en consecuencia, la enseñanza puede definirse como una actividad que facilita el aprendizaje (Mohan, 2003) y esta tarea está realmente lograda no cuando los profesores han enseñado, sino solo cuando los estudiantes realmente han aprendido (Morales, 2006). Una docencia experta incluye el dominio de una variedad de técnicas de enseñanza, pero si los estudiantes no aprenden, todas estas técnicas de enseñanza son irrelevantes; lo importante es si el estudiante está o no aprendiendo (Biggs, 2005).

En este contexto es aclaratoria la definición de enseñanza eficaz propuesta por (Brewer y Worman, 1999 citado por Morales, P. 2006:15)

“La enseñanza eficaz consiste en la creación por parte del profesor de un ambiente de aprendizaje en el que los alumnos: (1) son positivamente influidos

para querer aprender, (2) son provistos de las oportunidades adecuadas para que este aprendizaje ocurra, y (3) utilizan estas oportunidades para aprender”

De esta forma se manifiesta Morales: *“El primer sujeto es el profesor, que crea el ambiente de aprendizaje, da oportunidades para aprender, pero luego el sujeto importante, el que justifica nuestra tarea como profesores, es ya el alumno que utiliza esas oportunidades y aprende”* (2006:13). En este contexto, situar al estudiante en el centro del aprendizaje tiene consecuencias o al menos en cierta medida debería tenerlas, en las actuaciones del profesor. Es decir, se hace necesario clarificar qué cambia para el profesor el hecho de centrarse de manera directa e inequívoca en el aprendizaje del alumno.

En efecto, distintos estudios e investigaciones (Padilla, M y Gil, J. 2008; Morales, P. 2006; Tejada, J 2005) han documentado que con más estudio y trabajo independiente de los estudiantes, una tarea importante del profesor va a ser el diseñar tareas de estudio y aprendizaje autónomo. Acerca de diseñar tareas y orientar el estudio privado de los estudiantes, Morales, P (2006) insiste en tres ideas: (1) hay que verlo como lo que es, una gran oportunidad para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. (2) Nos va a forzar a explicitar objetivos claros y relevantes y (3) la evaluación final debe ser coherente con estas tareas de aprendizaje.

A continuación profundizaremos en el aprendizaje en el marco de los diseños por competencias y el desarrollo del estudiante en este contexto.

2.2 El aprendizaje por competencias y el desarrollo del estudiante

Desde el enfoque asumido en esta investigación, se comparte el concepto de aprendizaje basado en competencias que propone (Villa y Poblete 2007):

“El aprendizaje basado en competencias no debe entenderse como un aprendizaje fragmentado, tal como se entendían las competencias desde un enfoque conductista, sino que hay que comprenderlo desde una perspectiva integradora. Las competencias agregan, a nuestro entender, un valor añadido al proceso de enseñanza posibilitando una dinámica entre los conocimientos, las habilidades básicas y el comportamiento efectivo” (Villa y Poblete, 2007:41).

El aprendizaje basado en competencias requiere una visión global, integradora *el significado no se impone ni se transmite mediante la enseñanza directa, sino que se crea mediante actividades de aprendizaje de los estudiantes* (Biggs, 2005:31) y estas actividades de aprendizaje se ven afectadas por los enfoques que realice el estudiante sobre el aprendizaje en la búsqueda del significado.

Una enseñanza centrada en el aprendizaje supone para el alumno un papel más activo, un mayor compromiso y responsabilidad por su propio aprendizaje pero en el marco de las demandas y exigencias, de la tónica de las clases de los docentes y de las oportunidades que se les presenten. Así, las consecuencias de una actividad docente más centrada en lo que tiene que hacer el alumno para aprender hay que verlas como una gran oportunidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Aquí tiene sentido la siguiente cita: *“para que los alumnos consigan los objetivos de aprendizaje deseados de una manera razonablemente eficaz, la tarea fundamental del profesor es hacer que los alumnos participen en las actividades de aprendizaje que con toda probabilidad van a tener como resultado el que los alumnos consigan esos objetivos”* (Shuell, 1986 citado por Morales, P. 2006:15)

Continuando en la línea de Morales, P (2006) el autor indica que los alumnos no pueden perder el tiempo y que deben centrar su esfuerzo en aquellas tareas académicas que realmente merezcan la pena y para ello, los docentes deben tener muy claro cuáles son los objetivos de aquellas tareas de aprendizaje. Lo anterior compromete al profesor a distinguir entre lo más y menos importante, a pensar de manera más específica en términos de resultados evaluables y hasta extender sus conocimientos didácticos porque ya no se trata de explicar todo en clase. De esta manera será difícil que los alumnos se escapen sin aprender lo que realmente se pretende que aprendan (Biggs, 2005). Ambos autores sostienen que hay que pasar de un conocimiento declarativo a un conocimiento más funcional, en tanto van utilizando su comprensión y transferencia a otras situaciones más cercanas a la vida profesional.

Finalmente, estas actividades de aprendizaje deben ser coherentes con la evaluación de estas mismas tareas. De la evaluación trataremos en el siguiente capítulo, pero los alumnos deben evidenciar que han adquirido los conocimientos y competencias que previamente se han propuestos como objetivos y que esto implique que han tenido oportunidades para adquirirlas y para corregir sus errores.

El enfoque por competencias pretende orientar la formación de los seres humanos hacia una actuación eficaz en los diversos contextos de la vida. Esto requiere de:

“todos los medios, recursos y mediaciones pedagógicas posibles para hacer que los estudiantes sean protagonistas tanto de su vida como específicamente de su propio proceso de aprendizaje”. (Tobón 2006:20).

Esto por tanto, implica orientarlos hacia el desarrollo de la autonomía mediante el desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales. En consecuencia, el sistema de formación necesita centrarse en proporcionar una base consistente de competencias también genéricas donde enmarcar no sólo la capacidad de actuación sino también la capacidad de adaptarse de forma rápida y eficaz a los cambios utilizando y actualizando constantemente las competencias requeridas en su vida laboral, Villa y Poblete (2001)

Una consecuencia inmediata de lo anteriormente descrito es que *deberíamos hablar menos de la calidad de la enseñanza y más de la calidad del aprendizaje*, o enfatizar en primer lugar, en la calidad del aprendizaje (resultados en los alumnos) y a partir de ahí reflexionar sobre la calidad de la enseñanza. Dicho de otro modo, el rol (y el éxito profesional) del profesor tenemos que verlo en términos del aprendizaje del alumno. En efecto, Ramsden (1992) define de manera muy simple el rol del profesor, *hacer posible que el alumno aprenda*, y Biggs (2005) destaca que una docencia experta incluye el dominio de una variedad de técnicas de enseñanza, pero

“si los alumnos no aprenden, todas estas técnicas son irrelevantes; lo importante es si el alumno está aprendiendo o no. Y de manera más radical: si no ha habido aprendizaje, no ha habido enseñanza; y de manera semejante, si al aprendizaje le falta calidad, en esa medida la actividad docente no ha tenido éxito” (Mohan 2005 citado por Biggs 2005:35).

La normativa y el espíritu del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en relación con la enseñanza universitaria plantean la dirección de una enseñanza más centrada en el aprendizaje que en el profesor como transmisor de información. En este nuevo

contexto el profesor universitario no puede actuar sólo como simple transmisor de conocimientos, sino que tiene que ser impulsor del aprendizaje de las competencias y actitudes que necesitan adquirir los estudiantes. En definitiva, más que preguntarnos cómo se enseña tendremos que preguntarnos *cómo se aprende* y de las respuestas que vayamos obteniendo saldrán *conductas docentes* que irán conformando una docencia eficaz.

Las prácticas de los profesores excepcionales descansan en una sólida base de ideas fundamentales sobre la naturaleza y el significado del aprendizaje... más que cualquier otra cosa este conjunto central de ideas (sobre el aprendizaje) es lo que distingue a los profesores más efectivos de muchos de sus colegas. (Bain, 2006:97).

El enfoque del aprendizaje basado en competencias se fundamenta en la responsabilidad de aprender del estudiante y en el desarrollo de sus competencias iniciales a lo largo de su carrera, Villa y Poblete (2011). Al respecto indican:

“el aprendizaje no sólo se refiere al conocimiento nuevo que puede y debe adquirir el estudiante sino al desarrollo y evolución de su modo y estilo de aprender, de aprender y mejorar cómo aplica los conocimientos a situaciones nuevas, cómo integra las actitudes y valores y los pone en juego, cómo incorpora las técnicas y métodos en su modo de actuar y afrontar las situaciones”. (Villa y Poblete 2011:148).

La situación expuesta hace que la mejora de la formación universitaria se centre en el aprendizaje, atendiendo a las características, necesidades e intereses del alumnado. En consecuencia, en el apartado siguiente se describirán las características que se consideran relevantes atender en el diseño de planes de estudio basados en competencias.

2.3 Planes de estudio basados en competencias

Todo cambio educativo repercute de inmediato en el modelo curricular. La actual situación del mundo del trabajo en su conexión con la formación nos predispone a la adopción de un modelo que no puede ser de alto índice prescriptivo, sino que ha de considerar la intromisión de alternativas en los planes de estudio y sus procesos. Ineludiblemente y haciendo eco de lo señalado por Tejada (2005:16): “*estamos ante un planteamiento pedagógico que, abandonando lo predecible, estable y permanente, ha de instalarse con todas las consecuencias en lo impredecible, momentáneo y cambiante*”.

En este sentido, el autor sostiene que, surgen automáticamente dos características básicas que serán una constante en los nuevos planteamientos que deben darse en la planificación y el desarrollo del currículum. Estas son: *la flexibilidad y la polivalencia*.

Desde esta óptica, autores como (Tejada y Ferrández, 1998) consideran que:

- ✓ Deben pensarse en diseños modulares, especificados en créditos y unidades didácticas. Estos módulos deben contemplar contenidos, en busca del logro de las competencias. Para que esto sea viable, los módulos deberán ser unidades mínimas, pero con sentido, estructuradas en función del perfil profesional que se desee lograr.
- ✓ Es en el perfil donde se determinan los conceptos. Los procedimientos, las actitudes y valores que se requieren para el logro de la competencia.
- ✓ Los perfiles pertenecen a una familia profesional concreta, por lo que el módulo, también debe buscar referencias a esta familia profesional.
- ✓ El punto de partida de la polivalencia se encuentra en los perfiles. Se verifica la presencia de competencias y capacidades generales para los perfiles que componen la familia profesional.
- ✓ Las descripciones de actividades deben aplicarse en la resolución de problemas vinculados a un perfil profesional determinado, en los resultados esperados y en los conocimientos que se vinculan en ellos.

Los planes de estudio y las asignaturas basadas en competencias se hallan básicamente orientados a los resultados del aprendizaje y, por lo tanto, centrados en el estudiante: en qué, cómo y cuándo tiene que aprender y demostrar lo aprendido. La nota diferencial con respecto a los objetivos de otra naturaleza la añade el hecho de que *tendrán*

que ser capaces de desarrollar cuando se enfrenten a la gestión de problemas relevantes en el ámbito de su profesión. (Blanco, 2008:39)

Algunas de las características diferenciadoras más importantes del enfoque de formación basada en competencias (Mertens, 1996; Boritz y Carnaghan, 2003) son las siguientes:

- ✓ Las competencias que los alumnos tienen que adquirir son cuidadosamente identificadas, verificadas por expertos y de conocimiento público. En este proceso se implica a los distintos sectores vinculados con la ocupación o profesión. (P.ej. empleadores, asociaciones profesionales, etc.).
- ✓ Del mapa de competencias, que describe los resultados de aprendizajes esperados, se derivan criterios de evaluación especificados también públicamente.
- ✓ La formación se organiza entonces en unidades de tamaño manejables (módulos)
- ✓ Los procesos de enseñanza y aprendizaje (E-A) permanecen atentos a las características y necesidades del sujeto que aprende, individualizando la enseñanza tanto como sea posible.
- ✓ Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una frecuente retroalimentación (feedback) y la medida del progreso se comunica al alumno a lo largo del programa.
- ✓ Los progresos del sujeto se determinan mediante la demostración de competencias
- ✓ La evaluación toma el conocimiento, las actitudes y el desempeño de la competencia como principales fuentes de evidencia.

Sin embargo, y de acuerdo a lo ya planteado en los apartados anteriores, de nada serviría enunciar objetivos de formación en términos de competencias si el currículum se construye como una suma de contenidos disciplinares vinculados sólo retóricamente con las competencias. Como apunta Oliveros (2006) la dificultad proviene del hecho de que:

“las competencias adquiridas y evaluadas en la universidad, las que figuran en sus planes de estudio, guardan cierta distancia con respecto a las competencias asociadas a un puesto y de que las competencias curriculares son un mal predictor del desempeño profesional futuro. Además, gran parte de esas competencias profesionales no pueden evaluarse plenamente hasta que se utilicen en un determinado puesto de trabajo”. Oliveros (2006:104)

Estos aspectos apuntan a la necesidad de ajustar a las características propias del contexto universitario los enfoques de formación por competencias. De acuerdo a la revisión de la literatura, en el contexto universitario español los principales trabajos de definición de perfiles profesionales y de identificación de competencias son los generados en el contexto del Proyecto Tunning y de los denominados libros blancos de las distintas titulaciones de grado. En esta línea, Blanco (2008) nos indica que:

“Una vez definido el perfil competencial, todas las competencias deberían encontrarse ubicadas en un espacio preciso del currículum o plan de estudios, de modo que los módulos-asignaturas funcionen como elementos vinculados estrechamente por las competencias a cuyo desarrollo se orientan”. Blanco (2008:45).

En este sentido, la construcción del currículum desde el enfoque de competencias se hace teniendo en cuenta que éste es un *proyecto formativo* (Zabalza, 2003:12) y que busca su aplicación integral, teniendo en cuenta los diversos contextos: sociales, disciplinares, laborales y de investigación. En consecuencia, la literatura consultada e investigaciones realizadas en el ámbito español, han descrito orientaciones respecto de definir perfiles y resultados académicos deseables, presente en el plan de convergencia europea y en el Proyecto Tuning que sugiere otro modo de proceder en la planificación curricular y de explicitar los planes diseñados.

Es así como la planificación curricular supone tener en cuenta el perfil del titulado. Este referente se convierte en un instrumento (un espejo donde centrar la mirada), en un contexto donde el cambio y la necesidad se han constituido en los motivos prioritarios de análisis y evaluación, a la hora de pensar en una formación que tenga validez para garantizar el desarrollo regional y el progreso tecnológico de un país. De esta manera, se señala que:

“es posible concretar el modelo en un repertorio de perfiles profesionales, sujeto a cambio, pero a la vez, superador de los desafíos de la formación y el trabajo: transparencia, coherencia, movilizas, polivalencia, flexibilidad, convergencia, correspondencia, homologación, reconocimiento, sería algunos exponentes en la actualidad”. (Tejada, 2005:12).

En este perfil se distinguen el perfil profesional, el perfil del ciudadano y las competencias que lo definen. Asimismo es necesario considerar la capacitación necesaria para desarrollar las funciones profesionales, esto es el perfil formativo. Por último, se requiere elaborar el plan de formación que permita desarrollar este perfil formativo. (Yániz y Villardón, 2006).

En consecuencia, la tarea principal en la planificación, será transformar el plan de estudio en un Proyecto (*plan pensado y diseñado en su totalidad; tiene una formalización de la que hay constancia escrita, es público y por tanto, compromete al profesorado*) *Formativo (porque su finalidad es obtener mejoras en las personas que participan en él)* e *Integrado (si tiene unidad y coherencia interna)*. (Zabalza, 2003). Para ello, es imprescindible la actuación en equipo que incluya partes de trabajo común entre distintos profesores y la coordinación de programas y actuaciones individuales. Tanto la magnitud como las características y exigencias de la tarea, hacen indispensables que sea llevada a cabo con la colaboración, en alguna medida de todos los implicados en su desarrollo.

La transformación en las tareas de los docentes se hace patente tanto a nivel organizativo como a nivel curricular: desarrollo de metodologías activas e implantación de sistemas de evaluación de los aprendizajes y las competencias. (EUS, 2005).

Cada grupo de profesores que conforma el equipo docente de una titulación debe plantearse cuál/es de las competencias de dicha titulación puede desarrollar desde sus respectivas áreas y cómo va a hacerlo (Ion y Cano 2012). Sin embargo, lo anterior no puede llevarse a cabo con éxito si no va acompañado de cambios, en otros ámbitos, en las formas de trabajar, en los horarios, en los espacios y en las estructuras (Valcárcel, 2004).

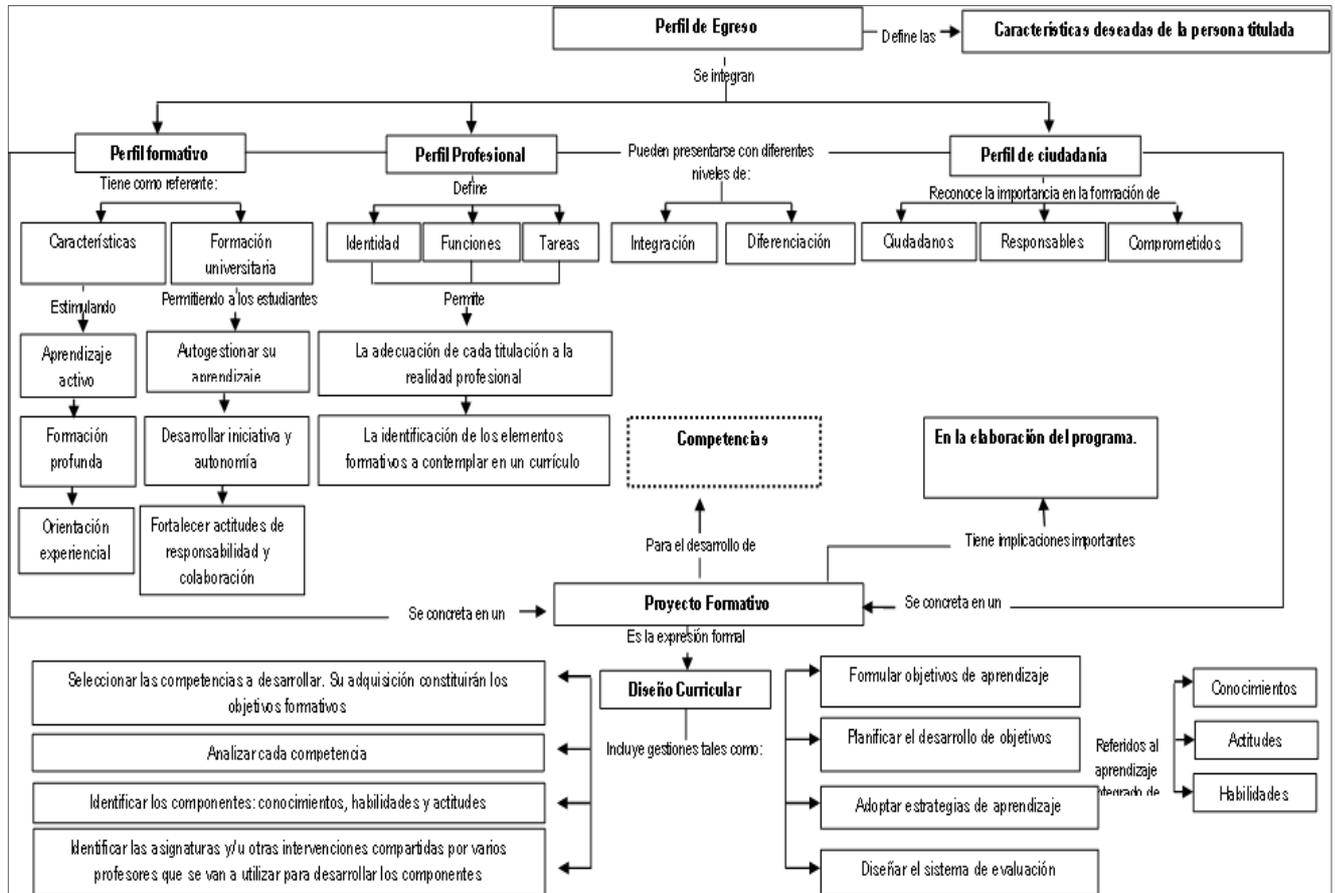
Respecto de los modos de trabajo, los equipos docentes pueden organizarse de diferentes maneras, dependiendo de la estructura y de la cultura institucional propia de cada centro: por departamentos y coordinación inter-grupos; por equipos de profesores de curso y coordinación inter-cursos, por ciclos, etc. No obstante, es importante destacar que la planificación, tanto en lo que se refiere al tiempo como al contenido y al tipo de actividad, se realiza desde la perspectiva del trabajo de los alumnos.

En síntesis, revisando la literatura especializada, las orientaciones del Proyecto Tuning (2003) e investigaciones generadas al respecto, podemos señalar que el plan de convergencia pide a las universidades:

- ✓ Definir perfiles profesionales y resultados académicos deseables en las diferentes titulaciones a través de competencias específicas de cada una.
- ✓ Describir competencias comunes a todas las titulaciones universitarias, las cuales forman parte del bagaje formativo universitario.
- ✓ Diseñar proyectos formativos adecuados para el desarrollo de los perfiles
- ✓ Diseñar y programar currículos tomando como referencia el trabajo del alumno (ECTS)
- ✓ Elaborar diseños metodológicos que favorezcan una formación apoyada en el aprendizaje activo del estudiante y propuestas que garanticen la calidad de los procesos de aprendizaje y de los resultados de cada titulación

A la luz de los antecedentes expuestos y como una forma de establecer un marco que oriente esta investigación, en cuanto a contrastar lo que las universidades chilenas están trabajando al respecto, presentaremos en la Figura N° 5, los procesos que se sugiere tanto, en la literatura como en investigaciones realizadas en el contexto español en relación a la planificación del currículum basado en un enfoque competencial.

Figura 7. Procesos contemplados en la planificación del currículum basado en competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores.



En la figura N°7, hemos presentado los aspectos más relevantes que se consideran al momento de planificar un currículum basado en competencias. Los planes de estudio universitarios han tenido como referencia los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento organizadas en asignaturas; y han estado enfocados a un tipo de formación pensada para que los alumnos “dominen esos contenidos” (Villardón 2006). No obstante y de acuerdo a lo revisado en la literatura, diseñar el perfil de egreso requiere trasladar la mirada desde el contenido al aprendizaje o formación deseada, lo cual tiene importantes repercusiones para la planificación.

En este sentido y como lo indica las conexiones realizadas en la figura N°7, un proyecto formativo integrado y un enfoque de formación para el desarrollo de competencias tiene implicaciones importantes en la elaboración del programa. A continuación expondremos en el apartado siguiente

2.4 Elaboración del programa

Indudablemente, la decisión de tomar el camino de la formación por competencias en una facultad, un departamento o una institución universitaria debe implicar una larga reflexión y discusión entre todos los actores educativos del cuerpo académico. Este cambio tanto paradigmático como pedagógico implica numerosos cambios en la organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje, en los roles respectivos de los profesores y de los estudiantes y en la evaluación de los aprendizajes (Legault, 2012).

Es así como a partir del diseño del proyecto formativo, cada profesor puede programar las asignaturas como un proyecto docente a llevar a cabo en este contexto. La programación en equipo facilita la tarea y dota de mayor coherencia a los proyectos parciales que componen el proyecto formativo de cada titulación.

La literatura consultada (Valcárcel, 2004; Tejada, 2005; Villardón 2006, Legault, 2012, entre otros) señala que entre los referentes curriculares que los docentes disponen para orientar su programación están: la documentación de cada universidad que regula los currículos o los acuerdos previamente tomados en los departamentos, en el perfil de egreso, en el perfil formativo de la titulación y en el proyecto formativo en el que se haya concretado. Por otra parte, se debe considerar una serie de elementos que no sólo condicionan o afectan la programación sino que además y en muchos casos las determina. Entre ellas destacan: Las características del alumnado, el contexto, especialmente los recursos presentes o los que podrán estar disponibles en un tiempo razonable, la necesidad de programar el trabajo del alumno y el suyo propio, en función del tiempo asignado, garantizando el tiempo del estudiante para lograr un desarrollo competencial efectivo y la racionalización de la tarea docente.

Además de considerar los elementos que afectan las decisiones a tomar por parte del docente durante el diseño de la planificación de la asignatura, estudios realizados en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Deusto, concluyen que el profesorado necesita:

- a. Tener una visión clara y suficiente de qué aportación hace la asignatura al perfil. En concreto, los conocimientos, habilidades y actitudes que debe desarrollar y la contribución general al proyecto formativo.
- b. Tener en cuenta el tiempo disponible para él y el tiempo disponible para la docencia, e incluir en él todas las actividades que tienen que ver con la asignatura,

exposiciones grupales en clase, actividades de trabajo en grupo pequeño o equipos, actividades de realización individual, estudio, preparación de pruebas de evaluación, realización de éstas, seguimiento del trabajo del alumnado y tutoría.

- c. Atender al calendario y a los horarios según la organización acordada en cada centro (facultad, escuela o departamentos). Las exigencias de un trabajo activo por parte de los estudiantes, de una mayor variedad de modalidades (personal o en equipo) sugiere la necesidad de revisar la organización horaria y quizá modificarla: sesiones más largas en las que organizar actividades diferentes de la clase presencial, por ejemplo.
- d. Tener en cuenta el espacio disponible y el tamaño de las aulas y seminarios. Los centros deben pensar, en la medida de lo posible, en una organización que facilite el trabajo diversificado, como aulas pequeñas, laboratorios o adaptación para utilizar los computadores.
- e. Valorar el tamaño del grupo que condicionará el tipo de actividades y la organización, el tipo de recursos a utilizar como, por ejemplo, plataformas informáticas para apoyar las exposiciones y el acceso a la información.

El discurso sobre los programas por competencias se torna complejo por el hecho de que el concepto de competencia no ha dado lugar a una acepción consensuada en el mundo de la educación y de la formación (Tardif, 2003). En consecuencia, un riesgo frecuentemente encontrado en el proceso de elaboración de programas por competencias apunta a mantener un alto número de competencias, reduciendo su carácter integrador de los aprendizajes y dificultando poder concretar de manera eficiente y coherente el desarrollo de un programa por competencias.

En este sentido, hemos tomado el desarrollo de un programa de formación por competencias propuesto por Tardif en 2003. Éste propone una serie de procedimientos que se plasman en ocho etapas que deben efectuarse durante el desarrollo de dicho programa:

1. Determinar las competencias que serán consideradas por el programa:

Esta etapa, apunta a definir el grado de profesionalización que el programa promoverá y sostendrá en los estudiantes, y en consecuencia, la contribución de cada una de las competencias a esta finalidad. Esta primera etapa es sin lugar a dudas la más importante, dado que se determinan todas las competencias contempladas por el programa y exige que

los docentes hayan establecido una secuencia de intervención en que entran en el proceso formativo cada una de ellas.

Es así, como esta primera etapa nos permite establecer una de las grandes diferencias entre los enfoques tradicionales de planificación de un programa y la formación por competencias en donde todos los esfuerzos de propuesta e intención, y de su implementación y puesta en funcionamiento son guiados por las competencias contempladas por el programa.

2. Determinar el grado de desarrollo de las competencias al final del programa:

De acuerdo con este autor, una competencia corresponde a un saber actuar complejo y por tanto su desarrollo permanecerá a lo largo de toda la vida. En este contexto, los docentes se enfrentarán con una potente tarea que es, determinar el grado de desarrollo esperado con respecto a cada una de las competencias de su programa de formación.

Al término de esta segunda etapa de elaboración del programa, los docentes deberán disponer de un documento que precise el grado de desarrollo esperado de cada competencia. Ese grado variará de una competencia a otra, despendiendo de la posición central o periférica que ocupe dentro de la configuración y finalidad del programa. Esta tarea es compleja, en tanto impone al profesorado aceptar que sus dominios de conocimientos sean tal vez ubicados en segundo plano en una formación determinada y que por el contrario, dominios de otros colegas sean más ponderados en función de su aporte al grado de desarrollo esperado. Además, es fundamental que todos los profesores adviertan que, desde esta segunda etapa de elaboración de programas se fijan los criterios que incluirán la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

3. Determinar los recursos internos que los estudiantes deberán alcanzar y movilizar para desarrollar las competencias contempladas por el programa:

En esta etapa de elaboración del programa, se determinan y delimitan todos los recursos internos teóricamente movilizables por las competencias definidas y que por tanto serán efectivamente objeto de aprendizaje por los estudiantes. En este contexto, se debe precisar los aprendizajes esenciales, distinguir lo que es central o secundario y diferenciar la exhaustividad de la pertinencia.

Es aquí que el trabajo realizado en las etapas anteriores cobra toda su importancia, dado que es necesario hacer referencia constantemente a las competencias contempladas por el programa y al nivel de desarrollo que se desea alcanzar al final del mismo.

4. Planificar el escalonamiento de las competencias sobre el conjunto de la formación:

Esta etapa apunta a determinar, a partir de todas las competencias aquellas que serán objeto de aprendizaje en cada período del programa. En este contexto, es relevante planificar adecuadamente el escalonamiento de las competencias por toda la duración del programa de formación sobre la base de dos criterios: cada curso deberá apoyar el desarrollo de al menos una competencia específica y de algunas competencias transversales y considerar la construcción de los conocimientos y el desarrollo de las diferentes competencias al momento de decidir el orden de aparición en el programa de las competencias y de sus diferentes componentes.

En esta perspectiva, la complementariedad horizontal, entendida como las relaciones de complementariedad de las competencias integradas en un semestre dado, y la continuidad vertical, comprendida como el desarrollo continuo de las competencias durante la duración de la formación, constituyen las bases del proceso de toma de decisiones.

5. Determinar los métodos de enseñanza-aprendizaje (metodología didáctica)

Esta quinta etapa, enfatiza en la elección de metodologías didácticas que privilegien poner en acción a los estudiantes en situaciones significativas y cercanas a la realidad profesional a la que se enfrentarán después de haber finalizado su formación y en consecuencia haber obtenido su certificación.

En consecuencia, la elección de estos métodos enfatizan en el trabajo en equipo y la colaboración, dos competencias transversales que la mayoría de las formaciones por competencias buscan desarrollar. En este sentido, la elección de estas metodologías activas, además de favorecer el aprendizaje profundo de los conocimientos más importantes para el desarrollo de las competencias específicas contempladas por el programa de formación, permite desarrollar varias competencias transversales igualmente contempladas por el programa Legault (2012).

Es importante señalar lo que afirma Tardif (2006) en considerar lo peligroso y arbitrario de tomar decisiones respecto de la metodología necesaria para apoyar los aprendizajes de los estudiantes antes que las cuatro primeras etapas hayan sido completadas.

6. Determinar las modalidades de evaluación de las competencias:

En la formación por competencias, el objeto de la evaluación no son sólo los conocimientos adquiridos sino también, las competencias desarrolladas por los estudiantes. En este terreno las decisiones a tomar son numerosas pero deberán ser asumidas bajo un criterio capital: la coherencia. En efecto, no se trata tan sólo de emitir un juicio evaluativo al final de la trayectoria recorrida por un estudiante en la progresión del desarrollo de competencias.

La evaluación de competencias se basa entonces en el acceso a fuentes múltiples y variadas de información con el propósito de determinar a los estudiantes han alcanzado el nivel de desarrollo de competencias, así como un grado suficiente de dominio de los recursos vinculados a cada competencia (Legault, 2012).

En consecuencia, es preciso cuestionarse si al término de la formación los estudiantes deberán participar en una o más situaciones evaluativas donde deberán demostrar el grado de desarrollo alcanzado en cada competencia. En el caso en que esto suceda, habrá que plantearse cómo estará conformada esa evaluación y quién asumirá la responsabilidad de evaluar a partir de indicadores del grado de desarrollo esperado al término de la formación.

7. Determinar la organización de los profesores y de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje.

Considerando que las exigencias del desarrollo en un programa por competencias implica un número limitado de competencias que movilizan un gran número de recursos de distinta naturaleza, es preciso y fundamental que el profesorado trabaje sistemáticamente en forma colegiada y no sólo para la planificación de las situaciones de aprendizaje, sino también durante su proceso.

En esta lógica, es necesario constituir equipos de trabajo vinculados a cada período y conformarlos de tal manera que puedan apoyar los aprendizajes relacionados con cada una de las competencias definidas como objeto de aprendizaje de dicho período. En efecto, centrar los esfuerzos en la integración de los conocimientos adquiridos y el desarrollo de las competencias exigidas por este tipo de formación, llevaran a seleccionar cuidadosamente los conocimientos esenciales a incluir en el programa con la finalidad de disponer de tiempo para la integración y transferencia en la práctica.

8. Establecer las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes:

Los hitos más significativos en los programas por competencias tienen relación con la complementariedad horizontal y la continuidad vertical de los procesos y actividades de formación y que deben ser explicitadas por los docentes y discutidas en una óptica de integración de los aprendizajes con los estudiantes. En este contexto, observar estos hitos resulta relevante para seleccionar las modalidades de seguimiento y de integración de los aprendizajes.

En efecto, se trata de crear uno o varios medios por lo que los estudiantes tomen conciencia de sus aprendizajes y que puedan dar cuenta de ello a sus formadores, de modo que estos últimos estén en condiciones de contribuir a sus trayectorias de desarrollo. Todo esto es con el propósito de apoyar de manera más consistente el proceso de desarrollo de competencias de los estudiantes y favorecer el crecimiento de su autorregulación profesional.

Estas modalidades de seguimiento constituyen en un excelente mecanismo de regulación cotidiana del programa.

Finalmente, la formación por competencias permite formar futuros profesionales preparados para enfrentar la complejidad de las situaciones en las cuales deberá intervenir durante su formación profesional. De la descripción de las etapas anunciadas para el desarrollo de programas por competencias, concluimos en la importancia de su necesaria secuenciación y que su fuerza principal está puesta en el trabajo colegiado de los equipos docentes para que tengan en cuenta las competencias a privilegiar y los recursos de aprendizaje, antes de adoptar modalidades didácticas y de evaluación.

2.5 A modo de síntesis del capítulo

El presente capítulo se propuso profundizar en los aspectos del desarrollo del estudiante que actúan en el aprendizaje por competencias y su relación con la evaluación.

La revisión conceptual de lo que implica un aprendizaje por competencias, nos permite señalar que es un aprendizaje integrador, donde las competencias agregan una dinámica entre el conocimiento, las habilidades y el comportamiento efectivo. En este sentido, se requiere una visión integral que favorezca un aprendizaje experiencial y activo del estudiante que permita formar profesionales capaces de afrontar con éxito la complejidad de

las situaciones en las cuales deberán implicarse durante su carrera y prepararlos además para ser autónomos en su práctica profesional.

En consecuencia, este cambio educativo repercute en el modelo curricular en donde emergen nuevos planeamientos que deben plasmarse en la planificación, la evaluación y el desarrollo del currículum y la revisión bibliográfica nos permitió poder describir las etapas y procesos que se sugieren para el logro de estos propósitos. Por tanto, el desarrollo de una formación basada en competencias en el estudiante se favorece, a través de propuestas formativas que orienten su formación hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, promoviendo su proceso de aprendizaje y fortalezca sus habilidades cognitivas, su capacidad de actuación y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales utilizando su comprensión y transferencia a otras situaciones más próximas a su vida profesional.

Es indudable que el paso a una formación por competencias en la universidad es un gran desafío cuyo reto a enfrentar es altamente exigente, pero con voluntad firme de ir en esta dirección, una formación y acompañamiento pedagógico, didáctico y evaluativo para los docentes es una transición que se puede lograr.

Capítulo 3. La Evaluación de los Aprendizajes en el marco de los diseños por competencias.

En las páginas siguientes presentaremos una revisión del concepto de evaluación y de sus principios, en contraste con la práctica habitual con el propósito de establecer un marco desde la literatura e investigaciones que indican por dónde se debe mejorar en este tema y cómo llevar a cabo este proceso.

La evaluación de los aprendizajes es un componente fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a los importantes efectos que tiene tanto en el proceso como en el resultado. La bibliografía consultada (Zabalza, 2003; Villardón, 2006; Blanco, 2009; Monereo, 2009, entre otros) muestra que la evaluación tiene una función reguladora del aprendizaje, debido a que las decisiones que toman los estudiantes para gestionar su proceso de aprendizaje y de estudio están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse. Santos Guerra (2003) señala que la evaluación es un catalizador de todo proceso de aprendizaje y enseñanza y, en ocasiones, superar la evaluación es más importante que el propio aprendizaje. Sin embargo, la evaluación de los aprendizajes no es una simple actividad técnica sino un elemento clave en la calidad de los aprendizajes. Por ende, cuando la evaluación demanda la solución de problemas y conflictos en lo que habitualmente nos vemos envueltos debiendo argumentar, es cuando aprender para esa evaluación no se diferencia mucho de aprender para la vida (Monereo, 2009)

Por tanto, enseñar y evaluar son dos caras de la misma moneda y éstas se distinguen sobre todo por la *intencionalidad* con que se realizan y por las *decisiones* que se derivan de cada uno de esos procesos. En consecuencia, cuando la evaluación no es entendida como un simple reconocimiento o reproducción de lo enseñado, sino como *elaboración e integración personal de lo aprendido* se produce nuevo aprendizaje.

La evaluación es quizás el más importante de los procesos involucrados en la formación técnica y profesional. Con un sistema de evaluación de alta calidad, los estudiantes pueden confiar en la calidad de su formación y los empleadores pueden tener confianza en los estudiantes calificados

3.1 La evaluación orientada al aprendizaje de los alumnos

Frecuentemente se suele asociar la evaluación a exámenes y a notas, a verificar lo aprendido. Sin embargo, esta concepción de evaluación hace ya tiempo que está sujeta a revisión; ahora se habla además de evaluar para ayudar a aprender (Morales, 2006). En este sentido, una de las consecuencias directas de orientar la docencia hacia el aprendizaje del alumno es que la evaluación debe dejar de reducirse al control externo de lo que hace el estudiante y la mera evaluación.

La evaluación, más que un proceso para certificar, debe constituirse en un proceso optimizador de los aprendizajes Padilla y Gil (2008). En consecuencia, surgen cambios fundamentales en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Uno de los primeros cambios que se documenta en la literatura especializada es el cambio en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). Entre los factores que a juicio de Mateo (2000) han conducido a este nuevo enfoque podemos citar los siguientes:

- ✓ La nueva cultura del consumo: el punto de vista que debe prevalecer es el del usuario, en este caso del alumno. En esta nueva cultura existe el convencimiento de que el conocimiento es importante en la medida que es aprendido y no enseñado.
- ✓ Las nuevas medidas de petición de responsabilidades desde las administraciones. Los resultados más valorados son aquellos que se expresan en términos del rendimiento de los alumnos.
- ✓ Las demandas de la sociedad. Existe un creciente interés de la sociedad en su conjunto por comprobar si los estudiantes finalizan su formación, habiendo adquirido aquellos conocimientos, competencias y habilidades que realmente garanticen una buena inserción en niveles de formación de orden superior o en la vida social y laboral.

Respecto de los cambios en los contenidos sujetos a evaluación, se puede señalar que a los contenidos académicos clásicos se agregan los contenidos procedimentales y actitudinales y a todos ellos se les complementa con un conjunto de capacidades, habilidades y valores de tipo transversal que también deberían ser objeto de evaluación. Es en este contexto donde la evaluación de los aprendizajes cobra una especial dimensión y focaliza su atención en la comprobación de su asunción por parte de los estudiantes y también para incidir en la mejora de la institución en su conjunto, especialmente en lo que hace referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nos encontramos en una situación que en palabras

de (Mateo, 2000:57) se traduce en que: *“para gestionarla y hacerla viable será preciso que su lógica de funcionamiento amplíe su campo de acción y garantice también la necesaria vinculación entre el proceso de enseñanza y el de evaluación”*. Así, la *Commission on Higher Education* señala como pasos a desarrollar los siguientes (CHE, 1997):

- ✓ Identificar los conocimientos y las habilidades que los estudiantes deberían aprender y las competencias que deberían desarrollar para estar capacitados para su posterior aplicación en la vida real. (cuando hablamos de conocimientos, habilidades y competencias, es fundamental entender que hacemos referencias a aquellos que son socialmente relevantes y no basta con que lo sean desde el punto de vista puramente académico)
- ✓ Identificar los atributos personales que los estudiantes deberían adquirir y/o desarrollar en una institución educativa. (no podemos dejar su activación al azar, sino que hay que preverla desde el inicio de la acción educativa en el propio marco de la institución universitaria así como su evaluación)
- ✓ Considerar y decidir respecto del conjunto de métodos que habrá que aplicar para realmente capturar información relevante respecto del rendimiento académico y del desarrollo personal.
- ✓ Recoger y analizar la información evaluativa requerida para juzgar la efectividad de la institución en lo que hace referencia a la enseñanza y al aprendizaje
- ✓ Desarrollar un sistema para comunicar la información recogida de forma que facilite la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

Las nuevas fórmulas evaluativas exigen que los profesores usen sus juicios respecto de los conocimientos de sus alumnos de forma eficiente, entiendan que deben incluirlos en la retroalimentación de su actividad docente. Aprendan a compartir la toma de decisiones en lo que concierne a los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus colegas, con los alumnos y con los padres de los alumnos Gipps (1994). Todo ello les obliga, en palabras de Hargreaves (1999), a reconstruir su pensamiento en lo que hace referencia al significado del aprendizaje y al papel de la evaluación y a modificar un conjunto de hábitos organizativos anclados en el pasado. Es justamente en estas características donde va a residir el verdadero reto de una innovación en profundidad de los procesos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y evidentemente va a ser donde vamos a encontrar las mayores dificultades.

Respecto de los principales retos en la reconceptualización de la evaluación y de sus procesos, se hace necesario hacer un breve recorrido conceptual acerca de los enfoques de evaluación de los aprendizajes.

En efecto, el enfoque tradicional basado casi exclusivamente en la recogida de la información evaluativa, mediante test contruidos por el mismo docente o estandarizados han sido y continúa siendo el modelo preponderante (Mateo, 2000; Morales, 2006; Padilla y Gil, 2008, entre otros). Esta perspectiva tal y como se plantea, nos ofrece un tipo de información cuantificada que es fundamentalmente útil para comparar las realizaciones de unos grupos de estudiantes frente a otros. Sin embargo, no facilita otros tipos de información también importante que permitan una gestión más eficaz de los juicios extraídos sobre el conocimiento de los estudiantes.

Por todo ello, surgen movimientos que enfatizan el uso de métodos que faciliten la observación directa del trabajo de los estudiantes y sus habilidades. Como suele ocurrir cuando aparece un nuevo término, *“rápidamente surgen variaciones en su significado y distintas argumentaciones según sea éste. Así es bastante habitual utilizar como sinónimos los términos de evaluación alternativa, auténtica y de ejecución”* (Mateo, 2000:64). El autor considera que cualquier método que aplique instrumentos de medición del rendimiento diferentes al de pruebas de elección múltiple o de construcción basada en el desarrollo de objetivos predeterminados, se puede considerar propiamente como una fórmula alternativa al sistema tradicional. Sin embargo, Meyer (1992) afirma que la evaluación denominada como de ejecución y la llamada como auténtica no son la misma cosa.

Efectivamente, para que una evaluación alternativa sea valorada de auténtica es necesario que los estudiantes estén comprometidos en la ejecución de tareas pertenecientes a la vida real o muy ajustada a este contexto. Respecto de la evaluación basada en ejecuciones y la auténtica son dos modalidades dentro del denominado enfoque alternativo, en el cual, la evaluación de ejecución requiere que los estudiantes, en un momento determinado, demuestren, construyan, desarrollen un producto o solución a partir de unas definidas condiciones y estándares, y la auténtica se basa en la realización de tareas reales. Dentro de esta perspectiva, se consideraría evidente que la evaluación alternativa debería tender a la auténtica, no obstante, es del todo idealista pensar que seremos capaces de generar tantos escenarios de realidad como necesidades evaluativas tengamos. Ejemplos de aproximaciones a la autenticidad (Mateo 2000; Tejada 2005; Villardón 2006; Villa y Poblete 2008;): la resolución de problemas, el diseño y la ejecución de experimentos sobre problemas

reales, la creación de videos, trabajos de campo, desarrollo de demostraciones, la construcción de modelos, la promoción de debates, etc. (por supuesto no se trata de una lista exhaustiva). Sin embargo, creemos que la clave está en recordar que la evaluación auténtica es aquella que evalúa las ejecuciones de los estudiantes bajo situaciones estratégicas que conectan a los estudiantes con situaciones y las condiciones de la vida real. En consecuencia, se trata de una evaluación más contextualizada en planteamientos y situaciones de la futura vida profesional. No es algo necesariamente nuevo, pero sí es nuevo el énfasis que se le da ahora y que implica reexaminar, mejorar o incluso ampliar con otros métodos, los modos más tradicionales de evaluación, Morales (2006)

Finalmente en la tabla N°4 que a continuación sigue, se establece una síntesis entre las características de la evaluación tradicional versus las características de la evaluación alternativa.

Tabla 4. Paralelo entre las características de la evaluación tradicional y la evaluación alternativa. Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores.

Características de la evaluación tradicional	Características de la evaluación alternativa
Muestras: pruebas de elección múltiple, de emparejamiento, de V o F, de ordenamiento, de completar, etc.	Muestras: experimentos de los alumnos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.
Juicio evaluativo basado en la recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones.	Juicio evaluativo basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio profesional.
Focaliza fundamentalmente sobre la puntuación del alumno en comparación con la puntuación de los otros alumnos.	Focaliza la evaluación de manera individualizada sobre el alumno a la luz de sus propios aprendizajes.
Permite al evaluador presentar el conocimiento del alumno mediante una puntuación	Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo.
La evaluación tiende a ser generalizable	La evaluación tiende a ser idiosincrásica
Provee la información evaluativa de tal forma que inhibe la acción curricular o instruccional	Provee la información evaluativa de manera que facilita la acción curricular.
Coloca la evaluación bajo la decisión del profesor u otra fuerza externa.	Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.

Como es posible advertir en las páginas anteriores, una de las consecuencias directas de orientar la docencia hacia el aprendizaje de los estudiantes es que la evaluación debe dejar de considerarse sólo como un proceso para certificar y constituirse en un proceso optimizador de los aprendizajes. En este sentido, identificar las condiciones que debe cumplir la evaluación para ser un elemento optimizador del aprendizaje del estudiante es que revisaremos las diferentes estrategias evaluativas, a la luz de estas condiciones, analizando qué hay que tener en cuenta en cada una de ellas para su aplicación y su uso se oriente efectivamente al aprendizaje del alumno y no exclusivamente a la calificación.

3.2 Condiciones para una evaluación orientada al aprendizaje:

En general, se suele asociar la evaluación a exámenes y a notas cuyo propósito está puesto en verificar lo aprendido. No obstante y como hemos planteado en las páginas anteriores, la evaluación deberá centrarse en ayudar a aprender.

Diferentes estudios e investigaciones (Valcárcel, 2003; De Miguel, 2005; Villardón, 2006; Padilla y Gil 2008; entre otros) señalan que cualquier tipo de evaluación envía un eficaz mensaje a los alumnos sobre qué y cómo estudiar. Por esta razón, se sugiere la necesidad de replantear el lugar asignado a la evaluación, es decir, pensar en ella desde el principio, cómo se planifica, cómo se pregunta, qué tareas se proponen, entre otras, de manera que sea coherente con los objetivos de aprendizaje y se convierta en la pieza clave para mejorar la enseñanza (Morales, 2006). De lo contrario, se considera que una evaluación inadecuadamente diseñada puede perder su utilidad como estrategia de enseñanza y aprendizaje (Boud et.al., 2001).

Respecto de las condiciones en la implementación de una evaluación orientada al aprendizaje, autores como (Padilla y Gil, 2008; Morales, 2006) señalan como necesario:

- ✓ 1º. Plantear tareas de evaluación que impliquen a los alumnos en las tareas de estudio y aprendizajes apropiadas. Dicho de otra manera, las tareas de evaluación deben ser consideradas también como tareas de aprendizaje.
- ✓ 2º. Proporcionar feedback de manera que los estudiantes actúen sobre la información que han recibido y la empleen para avanzar en su propio trabajo y aprendizaje.

- ✓ 3º. Implicar a los estudiantes en el proceso de evaluar su propio trabajo, lo que podría traducirse en una importante habilidad para su futura vida profesional.

Es bien sabido y generalmente por nuestra propia experiencia, que el aprendizaje de los estudiantes está influido por la forma de evaluación. Dicho de otro modo, *“dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden tus alumnos”*, (Monereo, 2009:15). Es decir, éstos aprenden para la evaluación, lo que claramente se convierte en un esfuerzo estéril, un artificio que se extingue tan pronto como se supera dicha evaluación. Por esta razón, el diseño de tareas adecuadas de evaluación es una poderosa herramienta que influye en lo que los estudiantes aspiran a conseguir, en los temas en que se centran, en los esquemas de tiempo que dedican en el estudio, etc. (Padilla y Gil, 2008).

En consecuencia, y ahondando en las tareas de evaluación, considerada como la primera condición para el desarrollo de una evaluación orientada al aprendizaje y de acuerdo a lo señalado por (Gibbs y Simpson, 2004) se debe:

- ✓ Requerir suficiente tiempo y esfuerzo.
- ✓ Distribuir el trabajo de los estudiantes, a través de los distintos tópicos y semanas.
- ✓ Introducir a los estudiantes en tareas de aprendizajes productivas
- ✓ Transmitir a los estudiantes expectativas claras y altas.

Estas tareas de evaluación viene siendo característica importante de la llamada evaluación auténtica descrita anteriormente. La importancia de esto radica en el hecho de que si realmente se desea enseñar a los estudiantes para que piensen, decidan y actúen en el mundo real, la tarea de evaluación que se les proponga debe requerir en algún momento una demostración activa de su capacidad de poner en acción el conocimiento en contraste de sólo hablar o escribir acerca de él. (Padilla y Gil 2008). En esta misma línea, se afirma que los alumnos deben saber demostrar las mismas combinaciones de conocimientos, competencias o habilidades y actitudes que se van a encontrar después en la vida profesional. Se trata en definitiva, de una evaluación contextualizada en planteamientos y situaciones de la futura vida profesional (Morales, 2006).

Continuando con los requisitos para potenciar una evaluación orientada al aprendizaje, éste apunta a proporcionar la necesaria retroalimentación (*feedback*) al estudiante orientándola hacia su ejecución futura. Al respecto:

“Saber qué sabes y qué no sabes permite centrar el aprendizaje. Los estudiantes necesitan feedback apropiado sobre cómo lo están haciendo para sacar provecho de las asignaturas. Al empezar los estudiantes necesitan ayuda para evaluar qué conocimientos tienen y en qué nivel de competencia se encuentran. En las clases, los estudiantes necesitan tener con frecuencia la posibilidad de recibir sugerencias de mejora y ponerlas en práctica. En distintos momentos de sus estudios, y al acabar, los estudiantes necesitan tener la oportunidad de reflexionar sobre qué han aprendido, qué tienen que seguir aprendiendo y cómo van a autoevaluarse” (Chickering y Gamson, 1987 citado en Gibbs y Simpson 2009:29)

Concretamente la literatura consultada (Padilla y Gil 2008; Gibbs y Simpson 2009; Perrenoud, 2008) señalan las características que debe tener la retroalimentación para desempeñar correctamente su función de mejora del aprendizaje, entre las que destacan:

- ✓ Una valoración del trabajo del estudiante, reconociendo sus logros y lo que le falta por desarrollar.
- ✓ Una explicación de esta valoración, relacionando la retroalimentación con el propósito del trabajo y los criterios empleados para juzgar su calidad.
- ✓ Una acción del estudiante basado en lo que ha aprendido. Esto debe ser revisado en la próxima tarea o actividad. Es relevante que los estudiantes demuestren que progresan y que la retroalimentación ha contribuido en un aprendizaje de mayor calidad.

En este mismo sentido, Perrenoud (2008) destaca la importancia de la información entregada a los estudiantes como resultado de la evaluación, reforzando el sentido prospectivo de mejora:

“se trata más bien (...) de intentar comprender cómo se ha ocupado uno de ello, en qué momento se habría podido encarar otras hipótesis o adoptar otros caminos. En resumen, se trata de proceder al análisis ex post, crítico

y armado de una práctica de identificación y resolución de problemas”
(Perrenoud, 2008:221).

En definitiva, y de acuerdo a lo señalado por (Gibbs y Simpson 2009) las condiciones que hay que poner en marcha para que la retroalimentación sea efectiva y contribuya a mejorar el aprendizaje de los estudiantes son:

- ✓ Proveer suficiente retroalimentación y con suficiente detalle.
- ✓ Proporcionarla de forma rápida para que sea útil.
- ✓ Centrarla más en el aprendizaje más que en la nota.
- ✓ Vincularla al propósito de la tarea y los criterios de evaluación.
- ✓ Hacerla inteligible para los estudiantes sin perder su sofisticación.
- ✓ Asegurarnos de que los alumnos lo reciben y lo escuchan.
- ✓ Hacer que los estudiantes actúen conforme a la retroalimentación proporcionada para mejorar su trabajo y su aprendizaje.

Finalmente, el tercer requisito en el contexto de una evaluación orientada al aprendizaje, sugiere que los estudiantes se conviertan en evaluadores de su propio trabajo. En efecto, es necesario que los estudiantes desarrollen la capacidad de evaluar su propio trabajo por ellos mismos si se pretende que se conviertan en aprendices independientes y efectivos y no sólo durante el tiempo que cursan estudios, sino más allá de la enseñanza formal, en su vida profesional. (Padilla y Gil 2008).

En consecuencia, la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación es un elemento de gran valor para el progresivo desarrollo de su autonomía, ya que ayuda al estudiante a interiorizar qué es considerado como clave en el proceso y en qué medida lo está logrando. Dicho en palabras de (Villa y Poblete 2011:152): *“le alerta sobre cuándo su actuación no se está adecuando a los indicadores de conducta pretendidos y le hace reflexionar sobre cómo cambiar su actuación para mejorar”*.

Realizado el primer punto de partida, referido a la evaluación orientada al aprendizaje de los alumnos, en la sección que sigue ahondaremos en las estrategias y actividades de la evaluación por competencias.

3.3 La evaluación por competencias: Estrategias y actividades.

La evaluación por competencias, dada sus propias características e implicaciones, es una, sino la más importante de las tareas a realizar durante el proceso de formación. En efecto, la formación y la evaluación son un continuo de aprendizaje, de modo que las estrategias pueden servir a ambos fines siempre que se acompañen de las pautas y criterios correspondientes. García-San Pedro (2010).

Una síntesis de las características de la evaluación por competencias propuesta por Tejada (2005).

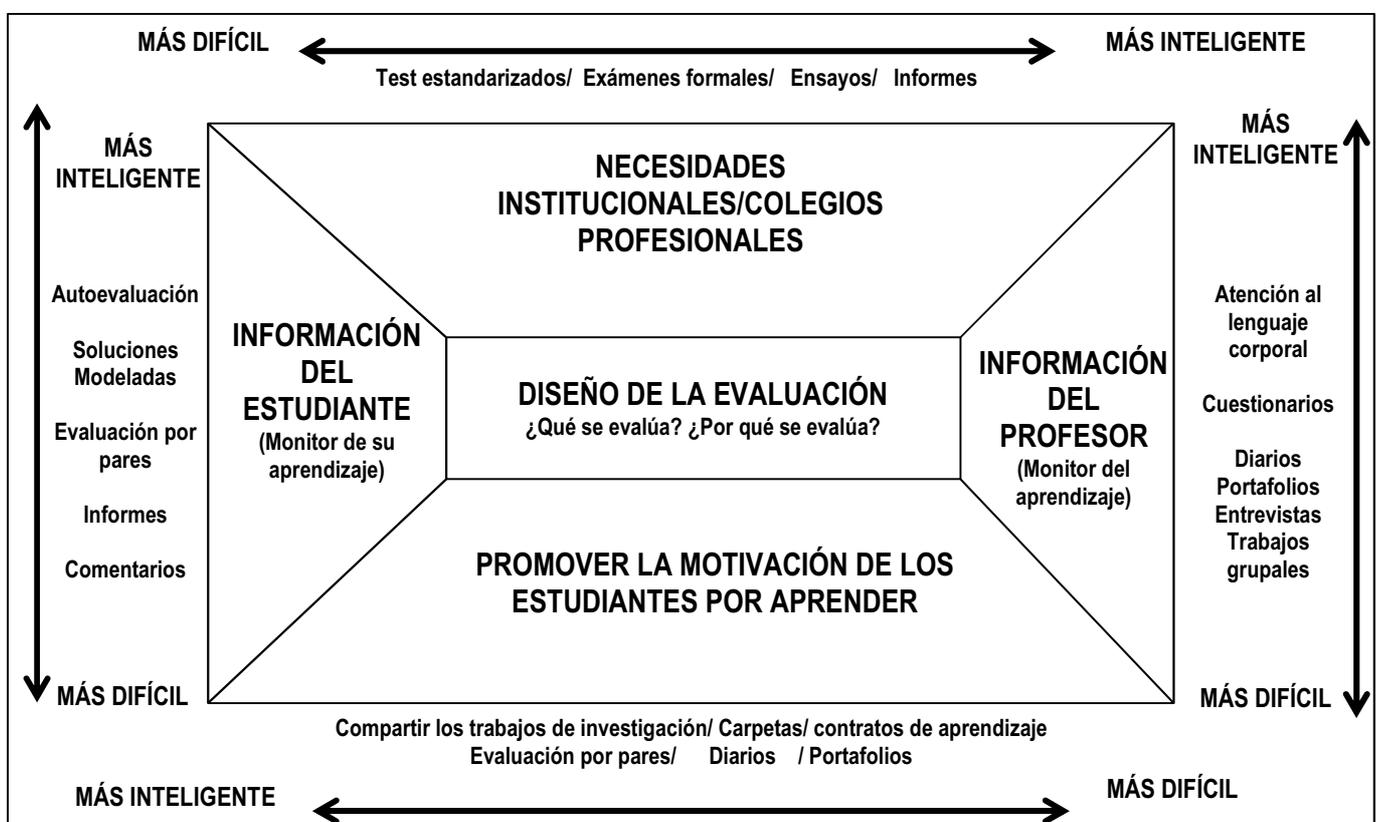
- ✓ Concebida como un proceso –sin períodos rígidos ni cortos-, que respeta al máximo el ritmo individual de cada persona.
- ✓ Interesada esencialmente en los resultados reflejados en el desempeño, más que en los conocimientos.
- ✓ Basadas en las evidencias establecidas en la norma pactada, por lo que las personas conocen bien los resultados a alcanzar.
- ✓ Contrastada con las evidencias de la actividad de las personas y no con el de sus pares o grupos, como frecuentemente ocurre en los sistemas tradicionales.
- ✓ Dictaminada en términos de si la persona es “competente” o “aún no es competente”, sin ponderación de notas o porcentajes.
- ✓ Acordada entre quienes evalúan y son evaluados con el apoyo del tutor.
- ✓ Delimitada a través de guías de evaluación, para evitar el uso de diferentes criterios ante una misma norma, cuando intervienen varios jueces.

Como tal, señala el autor Tejada (2005) requiere también la articulación de dispositivos válidos y fiables, a través de los cuales se pueda evidenciar que la competencia se posee y enfatiza en que la competencia no puede ser observada directamente, sino inferida por el desempeño, lo que obliga a determinar qué tipos de desempeño, en términos de cantidad y calidad de las evidencias se desean obtener. En efecto, la evaluación de las competencias requiere la determinación de niveles de dominio de las mismas e indicadores y evidencias que permitan ser valoradas. (Villa, Poblete et al, 2007). Este principio es muy importante desde el punto de vista operativo, ya que cada profesor, cuando formula una competencia, sea genérica o específica, debe pensar con qué evidencias podrá evaluar el desempeño de la misma.

Una forma eficaz de integrar la evaluación por competencias en el trabajo diario es considerar las estrategias bajo los criterios propuestos por (Fullerton 1995 citado en García-San Pedro 2010). En efecto, este autor sostiene que al combinar los procedimientos, los enfoques y los agentes de forma estratégica, optimizaría la evaluación en el sentido que se podrían recoger evidencias relevantes con una menor carga de trabajo. La siguiente figura adaptada por García- San Pedro (2010) ilustra lo propuesto por este autor.

Figura 8. Modelo para la selección de estrategias de evaluación orientadas al aprendizaje.

Fuente Fullerton (1995) (adaptado por García-San Pedro 2010)



De acuerdo al modelo de selección de estrategias propuesto por Fullerton (1995), es posible advertir que las estrategias pueden ir de menor a mayor complejidad de trabajo para el profesor, proporcionando información tanto al mismo profesor como al estudiante y a la institución.

Respecto del uso de estrategias e instrumentos para desarrollar la evaluación por competencias, en general se destaca el empleo diversificado, en tanto permita recoger los distintos aspectos de la competencia y la aplicación contextualizada, orientada hacia una

evaluación más auténtica. En este sentido, para Cano (2008) evaluar de manera contextual, es identificar la pertinencia de las decisiones y la relación de las estrategias aplicadas en función del problema o situación a resolver de acuerdo a las posibilidades o recursos con los que se cuenta.

Operativamente, las estrategias se concretan mediante el uso de distintas actividades de evaluación que proporcionarán las evidencias de aprendizaje. Las actividades para evaluar las competencias, se definen como:

“...un conjunto bien definido de acciones para la intervención o la resolución de las cuestiones que plantea una situación- problema más o menos cercana a la realidad del alumno o alumna. El objetivo de la evaluación consiste en averiguar el grado de aprendizaje adquirido en cada uno de los distintos contenidos de aprendizaje que configuran la competencia, pero con relación a una situación que les otorgue sentido y funcionalidad a los contenidos y actividades de evaluación.” (Zabala y Arnau, 2007:202).

De acuerdo a la literatura consultada (Tejada, 2005; Villardón 2006; Padilla y Gil 2008; Villa y Poblete, 2008; García-San Pedro 2010) en el diseño de actividades para evaluar competencias se sugiere:

- ✓ Promover el desempeño más cercano al perfil profesional.
- ✓ Explicar a los estudiantes los niveles de desempeño y resultados que se esperan.
- ✓ Declarar los criterios de evaluación.
- ✓ Advertir la relación de la tarea o actividad en relación al desarrollo general de la asignatura.

La evaluación por competencias implica planificar un sistema de evaluación que permita relacionar las competencias con sus indicaciones y evidencias de modo que pueda establecerse una valoración o calificación que pueda justificarse en términos de resultados de aprendizaje de la competencia. Es así como los descriptores asignados a los indicadores constituyen una ayuda tanto al profesor como al estudiante, permitiendo un lenguaje compartido, al traducir un concepto abstracto como es el número a matices de desempeño y comportamiento.(Villa y Poblete 2007;2011).

3.4 Técnicas e instrumentos para evaluar competencias.

La evaluación de competencias requiere distintos procedimientos y técnicas de evaluación según el objeto que se desea evaluar. Desarrollar un modelo pertinente para evaluar las competencias, supone que éstas deban estar previamente definidas y declaradas, de modo que la acción de evaluación sólo tenga que considerar los indicadores referidos a los niveles establecidos en las mismas. Por lo tanto, evaluar por competencias implica:

- ✓ Saber qué se desea evaluar
- ✓ Definir explícitamente cómo se va a evaluar y,
- ✓ Concretar el nivel de logro que se va a evaluar (nivel de dominio)

Con estas premisas parece evidente que hay que ir más allá de las convencionales pruebas objetivas, escritas u orales. No son pocos los instrumentos que pueden activarse como recursos favorecedores de una evaluación centrada en el aprendizaje. En efecto, la literatura especializada (Valcárcel, 2004; Tejada, 2005; Villardón, 2006; Morales, 2006; Padilla y Gil, 2008; Villa y Poblete, 2008, 2011, entre otros), brinda diversos trabajos teóricos y experimentales diseñados, aplicados e investigados en las dos últimas décadas que nos parecen interesantes aportaciones que invitan a incorporar en la práctica docente algunas de ellas. Entre ellas podemos destacar los diarios reflexivos, el portafolio, la elaboración de mapas conceptuales, el debate, la entrevista, proyectos, estudios de casos, por mencionar algunos.

Dado los límites de esta investigación no nos vamos a detener en una detallada descripción de la multivariada de instrumentos para la evaluación de competencias. Solamente vamos a centrar la atención en torno a las metodologías docentes y evaluación propuestas por (Poblete y Villa 2011) dado lo pertinente que nos resulta para los objetivos de esta investigación, en tanto que describe los métodos, los elementos de competencia trabajado, los instrumentos de evaluación propuestos con el propósito de la evaluación. Lo anterior, se presenta en la tabla que a continuación se presenta:

Tabla 5. Metodologías docentes y evaluación. Fuente: (Poblete y Villa 2011) (Adaptado).

Método	Elementos de competencia trabajado	Instrumentos de evaluación	Propósito de la evaluación
Expositivo	Conocimientos	Pruebas objetivas	Evaluar los conceptos y habilidades básicas y aplicarlos usando ejemplos prácticos.
		Examen oral	Contrastar la profundidad de la comprensión de temas complejos y la habilidad para explicarlos en términos simples.
		Ensayo/ Examen escrito	Comprobar la calidad y el estándar de escritura académica y el uso de referencias, la habilidad para desarrollar un argumento coherente y confirmar la extensión, comprensión y transferencia de conocimiento y evaluación crítica de ideas
Resolución de ejercicios y problemas	Conocimientos, habilidades, destrezas.	Pruebas objetivas	Valorar los conceptos básicos y su aplicación usando ejemplos prácticos
Análisis del caso	Conocimientos, procedimientos, actitudes, valores	Informe con la resolución de un caso individualmente o en grupo	Comprobar el nivel de conocimiento y evaluar las habilidades para el análisis y la escritura tratando temas de actualidad en un área.
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Conocimientos, habilidades, actitudes, valores	Informe con la solución de la situación problemática	Indicar el nivel de conocimiento y evaluar habilidades para el análisis y la escritura y temas de actualidad en un área.
Aprendizaje orientado a proyectos (AOP)	Conocimientos, habilidades, destrezas, procedimientos, actitudes, valores.	Informe con el proyecto de manera escrita o verbal. Análisis del producto final. Hoja de observación en caso de ser verbal la presentación	Añadir fluidez al conocimiento y a las habilidades, para completar aprendizajes o para ampliar el aprendizaje previo.
Aprendizaje colaborativo (AC)	Conocimientos, actitudes, valores	Entregables o informes realizados Hoja de observación y cuestionarios	Comprobar el nivel de aprendizaje adquirido en conocimientos, habilidades y comportamientos tras la interacción e intercambio. Puede hacerse seguimiento del desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, implicando a los integrantes del equipo en la evaluación.
Portafolio	Conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores	Organización y desarrollo del portafolio	Validar el aprendizaje de los postulados proveyendo una colección de materiales que reflejan el aprendizaje anterior y los logros.
Learning by doing (by working)	Conocimientos, habilidades, actitudes, valores	Protocolo de observación	Chequear la calidad del trabajo, la relevancia para la acreditación buscada y la autenticidad de la producción en el lugar de trabajo (suele contrastarse con entrevistas)
Mapa conceptual	Conocimientos, habilidades, procedimientos, técnicas	Gráfico complejo	Comprobar la contextualización de lo aprendido, su lógica interna y profundidad.
Entrevista	Conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores	Ficha de entrevista y registro de respuestas	Revisar el alcance y profundidad del aprendizaje y aclarar temas o dudas planteadas en la evidencia documental presentada.
Simulaciones	Conocimientos, habilidades, actitudes, valores	Hoja de observación	Evaluar las aplicaciones de la teoría en un contexto estructurado de manera correcta y segura (en un medio simulado o en un taller de laboratorio)

Como puede apreciarse en la tabla N°6, en el momento de seleccionar las técnicas a emplear para recoger evidencias sobre los indicadores de competencia, los autores señalan que hay que tener en cuenta que aquellas seleccionadas deban ser adecuadas a la naturaleza de las competencias trabajadas y que permitan la recogida de información en distintos momentos del proceso. Así, en la tabla que a continuación sigue es posible advertir los elementos de la competencia evaluables con las técnicas e instrumentos de evaluación más adecuados a estos propósitos:

Tabla 6. Evaluación de competencias. Fuente (Villa y Poblete 2011:156).

Recursos de aprendizaje o elementos de competencia evaluables	Valores					**	**	**	**
	Actitudes/intereses					***	**	***	***
	Técnicas				**	***	***	***	***
	Normas/ procedimientos		*	*	**	***	**	***	***
	Habilidades/destrezas		**	**	**	**	**	***	**
	Conocimientos	***	***	***	***	***	*	***	***
		Prueba objetiva	Examen escrito	Problema algorítmico	Examen verbal	Informe (proyecto, caso, etc.)	Protocolos observación	Portafolio	Informe (proyecto, caso, etc.)
Técnicas e instrumentos de evaluación									

Finalmente, lo más importante de la evaluación es la coherencia entre el objeto a evaluar y el procedimiento seleccionado para ello. En ocasiones suele ocurrir que se usan determinados procedimientos que no son del todo pertinentes para evaluar lo que realmente se desea evaluar. Esto puede ocurrir porque se parte de una definición de competencia poco clara o equivocada; o por desconocimiento de técnicas evaluativas más adecuadas para emplear (OCDE, 2013). Otras veces ocurre porque determinadas competencias son más difíciles de evaluar o requieren mayor tiempo y dificultad en su ejecución, y se recurre a los procedimientos más sencillos incluso cuando éstos no sirven.

3.5 A modo de síntesis del capítulo

En los capítulos anteriores, se han desarrollados los fundamentos del enfoque por competencias y las características de la formación y evaluación. El presente capítulo se propuso describir y analizar los elementos que forman parte del diseño y desarrollo de la evaluación por competencias. En efecto, hemos establecido un recorrido respecto de lo que la literatura ofrece en el ámbito de la formación basada en competencias, en donde el desafío está puesto en pasar de un modelo basado en el acopio de saberes y conocimientos descontextualizados a otro modelo basado en una actitud permanente y activa hacia el aprendizaje. Así entonces, existe acuerdo entre los autores consultados que la sola transmisión de los conocimientos ya no puede seguir siendo el objetivo central del proceso educativo, y por tanto, el modelo pedagógico basado en el profesor como transmisor de conocimientos debe ser sustituido por otro modelo en el que el alumno se convierte en el agente activo del proceso de aprendizaje que deberá seguir manteniendo durante toda vida.

Coherente con lo anteriormente expuesto, el rol docente será la de dirigir y preparar al estudiante en ese proceso de aprendizaje, surgiendo con fuerza, la evaluación, la tutoría, la coordinación se van a ver reconfiguradas en torno al nuevo eje adaptado, desarrollando un nuevo tipo de referente. Rué (2007)

En este sentido, las universidades en el proceso de formación profesional deberá crear oportunidades para que sus estudiantes aprendan a diseñar situaciones de aprendizaje diversas y complejas, lo que supone un cambio desde dentro, una innovación endógena que requiere mucho esfuerzo por parte de los que se involucran en este nuevo enfoque. *Implica “transformar los esquemas de pensamiento y de acción por arraigados, desbaratar las representaciones inocentes pero cómodas, o ponerse en entre dicho los saberes que pensábamos eran seguros”.* (Perrenoud, 2004:155). En efecto, la evaluación por competencias debe llevar a la Universidad, a reestructurar el nivel organizativo de las carreras facilitando espacios, tiempos y recursos en consonancia con la misma. Mientras que en las universidades se declare implantando el aprendizaje basado en competencias y se sigan dando calendarios para la realización de “exámenes” de tipo convencional, el proceso no puede considerarse acabado (Villa y Poblete 2001).

No basta con decir que el profesor debe cambiar el rol a la hora de planificar su docencia, es necesario presentar modelos y pautas que le ayuden en este proceso. En efecto, el cambio de paradigma del proceso de enseñanza y aprendizaje (E-A) debe ser analizado y explicado con más detalle, ya que si los profesores no tienen la información y formación necesaria para asumir esta información difícilmente se constatarán procesos de renovación en la enseñanza superior.



Capítulo 4. Procesos de cambio educativo hacia un diseño por competencias.

Promover y sostener cambios en el tiempo en cualquier institución implica necesariamente entusiasmo, voluntad, compromiso y ganas de aprender a hacer mejor las cosas. Asimismo demanda también implicarse en la naturaleza de estos procesos y para ello es crucial contar, entre otros, con la información, apoyo y recursos suficientes para concretar estas intenciones.

Aprender acerca de los procesos de cambio institucionales implica comprender su complejidad, conocer las etapas que lo conforman y saber anticiparse a las resistencias que genera. Este capítulo ofrece desde la literatura consultada, una serie de pautas que permiten entender, en un sentido más pragmático, cómo iniciar un proceso de cambio institucional, qué implicaciones conlleva para que sea sostenible a lo largo del tiempo y, en esta dirección, cuáles son los elementos o factores que deben considerarse a fin de que resulte especialmente efectivo y eficaz.

Finalmente, es relevante enfatizar en que un proceso de cambio exige algo más que buena voluntad. Requiere asumir su complejidad, conocer en profundidad los caminos que se deben recorrer para llevarlo a cabo y por tanto entender cuáles son los factores que podrían influir positiva o negativamente en su diseño e implementación. En definitiva, se requiere del desarrollo de capacidades específicas por parte de los distintos miembros de la organización institucional que permitan impulsar y sostener proyectos de mejora a lo largo del tiempo.

4.1 Fases del proceso de cambio

Hoy parece asumido que aquello que se planifica resulta muy diferente de lo que ocurre en la realidad, expuesta a entornos cambiantes y a la interacción constante con la práctica, lo que deriva en su reconstrucción en función de los diferentes contextos, Guarro (2005). En consecuencia, el cambio es un proceso largo, complejo en el que interviene una variedad de factores de manera simultánea y no lineal, dado que en cada fase puede tener efectos retroactivos o modificar decisiones tomadas en la etapa anterior. En este sentido, desarrollaremos las fases más importantes del proceso de cambio, incorporando a su vez, los procesos que permiten su desarrollo.

El proceso de cambio comienza cuando algún miembro de la institución considera como necesario tomar la decisión de hacer algo para mejorarla. El desencadenante de dicha decisión puede ser una presión interna o externa, lo cierto es que en última instancia, es muy importante que la propuesta de mejora concreta provenga de algún agente interno de la institución, Murillo (2011).

La fase de **iniciación**, también denominada de movilización, pretende poner en marcha el proceso de cambio que conduzca a la puesta en práctica y mantenimiento de las innovaciones. Posiblemente, el elemento clave en esta instancia sea desarrollar un alto nivel de compromiso con el proceso de cambio entre los miembros de una institución para poder ponerlo en marcha. Parece evidente que un cambio no deseado o cuyas motivaciones no sean compartidas por la mayoría de los implicados, con dificultad será difícil de que su implementación sea exitosa. Por tanto, para que un proceso de mejora se desarrolle favorablemente, es necesario que el deseo y voluntad de querer cambiar sea impregnado a gran parte de los integrantes de una institución.

En palabras de (Fullan, 2002:82) *“es el proceso que conduce a la decisión de proceder con la implementación. Puede adoptar diversas formas, que van desde una decisión tomada por una autoridad a título individual a un mandato consensuado”*. En este sentido, la primera pregunta que cabe plantearse, es quién toma la decisión de iniciar un proceso de cambio. Claramente la gama de posibilidades es muy amplia y abarca desde una imposición administrativa, que es la que suele tener menos posibilidades de éxito, hasta una decisión libremente asumida por el claustro o grupo de profesores. En definitiva, más allá de quién o cómo se inicia el cambio, el tema principal pasa en cómo transmitir el entusiasmo por desarrollarlo, cómo hacerlo parte de la cotidianidad de la vida de la institución.

En cualquier caso, hay que suponer que las innovaciones se asumen porque van a producir una mejora sobre lo que se está realizando, pero el proceso y los contextos en donde se generan son tan complejos que no siempre es así, por lo que consideramos relevante analizar los posibles factores que están relacionados con esta etapa de iniciación en una innovación.

Por otra parte se incorpora en la fase de iniciación un conjunto de causas (porqués) que provocan la generación de las innovaciones, así como sus para qué y para quién(es) que venían demandando los enfoques más críticos acerca del cambio para develar las condiciones socioeconómicas y políticas en las que se produce y el tipo de necesidades sociales que pretende satisfacer, con lo que se vienen a reconocer la importancia sociológica política de las reformas.

De acuerdo con Fullan (2002) existen infinitas variables que pueden influir en el inicio de un programa de cambio y dentro de su trabajo sugiere ocho factores relacionados con la iniciación de una innovación:

1. Existencia y calidad de las innovaciones: en relación con la calidad indicaríamos que, teniendo en cuenta como criterio principal la capacidad de la innovación para producir la mejora del aprendizaje del alumnado, de la capacidad organizativa de la institución y del desarrollo profesional del profesorado, la conclusión es que no todas, más bien una minoría, las innovaciones pueden mejorar potencialmente esos resultados. No obstante, señala el autor (Fullan, 2002:84): *“los proyectos con una definición más precisa y un mayor número de estrategias específicas de apoyo a la implementación son los que mayor impacto tienen sobre los resultados del alumnado”*.
2. Acceso a la innovación: en la sociedad de la información en donde lo que no se conoce no existe. Un aspecto importante de la innovación ha sido el aumento de redes, asociaciones, grupos de trabajo, etc., han transformado la infraestructura de oportunidades para trabajar interactivamente con otros colectivos en temas de interés común. En consecuencia, no hay duda de que el número de innovaciones seguirá en aumento en todo el mundo, y el acceder a ellas será cada vez más fácil. Sin embargo y en palabras de su propio autor, (Fullan, 2002:87): *“el problema pendiente, será si los individuos y las instituciones poseen la capacidad necesaria para actuar eficazmente en un sistema tan confuso y complejo”*.
3. Mediación de la administración: el profesorado necesita unas condiciones adecuadas (apoyo de la dirección, asesoramiento, recursos, condiciones laborales, una política interna que les permita el contacto con otros profesores o a la asistencia a eventos) para

comprometerse con las innovaciones, pues de lo contrario todo queda a expensas de un voluntarismo que, salvo en raras excepciones, sólo conducen a superficialidad o al fracaso.

4. Mediación del profesorado: Los profesores, en general, están dispuestos a adoptar el cambio en el nivel individual de la clase y lo harán si existen las condiciones adecuadas (innovación clara y práctica, respaldo de la administración y de la dirección, oportunidades de interactuar con otros colegas, apoyo sindical y recursos externos). Son necesarios muchos requisitos: la mayoría de los profesores no tiene la información, el acceso, el tiempo y las innovaciones son con frecuencia, individualistas y a pequeña escala, con pocas probabilidades de extenderse a otros profesores.
5. Agentes externos de cambio: los agentes de cambio juegan una participación crucial pues tienen la responsabilidad formal de estimular y apoyar el cambio. La presencia de fundaciones sin fines de lucro y sociedades ha aumentado en los últimos años y la mayor parte del dinero y las oportunidades innovadoras para el logro de proyectos innovadores se consiguen gracias a ellos.
6. Presión de la comunidad: el rol de la comunidad en el proceso de iniciación es complejo debido a que la mayoría de las comunidades no participa activamente en las decisiones sobre cambios en los programas educativos. Además, aquellas comunidades de un nivel educativo más alto son capaces de reaccionar con fuerza y eficacia a propuestas de cambio que no les agrada.
7. Nuevas políticas y fondos: un primer aspecto que consideramos relevante, es que los creadores de políticas estatales inician muchos nuevos programas de cambio social que de otra forma nunca se adoptarían formalmente. Muchas de las iniciativas educativas más importantes provienen de las políticas gubernamentales. Y un segundo aspecto, es que las políticas son cada vez más prescriptiva, lo que provoca resistencia y formas superficiales y/o reducidas de implementación.
8. Solución de problemas u orientación burocrática: se puede señalar que el inicio de las innovaciones siempre va a representar un dilema para las instituciones. Quizá lo único que queda claro es que el inicio del cambio siempre tendrá diversas fuentes y será el resultado de su combinación la que marque la diferencia entre su éxito o fracaso.

La figura N°9 esquematiza las ocho fuentes que influyen en la iniciación. El autor sostiene que el orden no es importante, aunque sí lo son las diferentes combinaciones. Al

respecto y como ejemplo señala: “la presión ejercida por la comunidad orientada a la solución de problemas no tendrá las mismas consecuencias que esa misma presión combinada con una orientación más burocrática” (Fullan, 2002:83)

Figura 9. Factores relacionados con la iniciación. Fuente (Fullan 2002:83) (Adaptado)



La fase de **implementación** es el proceso de poner en práctica una idea, un programa o un conjunto de actividades y estructuras nuevas en concordancia con los objetivos del proceso de cambio, Murillo (2011). En consecuencia, es la que adquiere mayor relevancia porque de ella depende, más que de ninguna otra, que los cambios se realicen realmente, condición *sine qua non* para que se produzca la mejora de la calidad de la enseñanza.

Por otra parte, para garantizar una correcta implementación de las estrategias elaboradas, puede resultar útil considerar dos etapas: una de pre-implementación y otra de implementación. Esto se debe a que, con frecuencia muchos cambios fracasan en los primeros intentos de implementación por distintas razones. Esta fase es adecuada también llamarla “implementación inicial” en referencia a un tiempo más o menos previsto durante el cual se pone en marcha la innovación por primera vez, pero el proceso necesita sucesivas implementaciones hasta asentarse definitivamente, por lo que esta etapa y la siguiente se solapan irremediamente. Hasta cierto punto sostiene, (Guarro, 2005:154) “es *arbitrario*

decidir cuándo acaba una y cuándo comienza la otra, pues el tiempo y el desarrollo de las tareas dependerán de muchos factores tanto cualitativos como cuantitativos: complejidad de la innovación, recursos materiales y humanos, disponibilidad de tiempo, por mencionar algunos". Sin embargo, no se puede afirmar con la misma rotundidad qué decisiones habría que tomar para que la iniciación sea exitosa, ni siquiera si se debe conseguir un consenso (entre los miembros de la propia escuela o entre éstos y la administración) para proceder a la iniciación del cambio o comenzarlo con los apoyos que se cuenten e intentar buscar un consenso después, porque los sistemas sociales tienden a su conservación y se requiere de mucho esfuerzo para cambiar esta inercia.

En efecto, la relación entre iniciación e implementación es complicada y dialéctica, de tal forma que se puede tener una iniciación afortunada y al cabo del tiempo verse arruinada; o, por el contrario, iniciar el proceso de forma confusa e incluso conflictiva, y dependiendo de cómo se trabaje después, acabar en una implementación exitosa. Lo anterior implica tener en cuenta los factores que influyen en el proceso de implementación de un proyecto de cambio. Para ello, mencionaremos los factores propuestos por Murillo (2011). En efecto, este autor enfatiza en la importancia de encontrar un equilibrio entre: simplicidad-complejidad; flexibilidad- rigidez y entre la fidelidad-adaptación. Asimismo destaca dentro de los factores que facilitan la implementación los siguientes factores:

- ✓ Centrar el foco en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ La calidad de las actividades.
- ✓ Combinar presión y apoyo desde la institución.
- ✓ Participación de todos los miembros.
- ✓ Trabajo cooperativo.
- ✓ Liderazgo centrado en procesos de aprendizaje tanto de los docentes como de los estudiantes.
- ✓ Retroalimentación continúa.

Lo que reafirma la idea anterior, es que si bien la fase de iniciación hay que cuidarla, parece que todo depende de lo que se haga durante la fase de implementación para que el cambio tenga alguna posibilidad de producirse. En este sentido:

1. No se puede saber lo que es importante hasta que no se ha iniciado el viaje. Fullan (2002). Este autor, insiste en la idea de que el cambio es un viaje no un proyecto

establecido. No es lineal, está cargado de incertidumbre y emoción, y a veces es perverso.

2. No se pueden prever de antemano las soluciones para cada situación particular, que son dos condiciones básicas para proceder a cualquier tipo de planificación.

Como tercera fase, se plantea la **sostenibilidad**, Hargreaves, (2002) enfatiza en la necesidad de no sólo incorporar los cambios a la cultura institucional, sino que además se señalan las condiciones necesarias para que los cambios se mantengan en el tiempo y permitan la incorporación de nuevas innovaciones capaces de convivir con las anteriores. Además: *“La sostenibilidad no sólo alude a la posibilidad de que algo pueda durar. Se refiere a cómo pueden desarrollarse determinadas iniciativas sin comprender el desarrollo de otras en el ambiente, ahora y en el futuro”* (Hargreaves y Fink, 2000:32 citado por Hargreaves, 2002:17)

Esta nueva perspectiva implica cinco características o principios definitorios interrelacionados (Hargreaves, 2002:193). Respecto a la mejora, el autor alude a que ésta:

- ✓ Sostenga el aprendizaje, no meros cambios que alteren la escolarización.
- ✓ Perdure a lo largo del tiempo.
- ✓ Pueda apoyarse con los recursos disponibles o alcanzables.
- ✓ Que no tenga un impacto negativo sobre el medio ambiente de otras instituciones y sistemas.
- ✓ Promueva la diversidad y la capacidad ecológica en todo el medio ambiente educativo y comunitario.

Finalmente, se incorpora la fase de los resultados que le da un nuevo sentido al anterior proceso de evaluación, extendiéndolos a todas las demás fases del proceso y reconoce la importancia de que los cambios produzcan mejoras relevantes y que afecten al núcleo duro de la enseñanza. En efecto, la época en que cualquier innovación se daba por buena con tal que produjera algún cambio ya se considera superada, ahora se exige que esos cambios afecten directamente a los estudiantes, condición indispensable para hacer realidad el reto de una educación de calidad para todos, a la capacidad de las instituciones para desarrollarse organizativamente en función de ese aprendizaje y también a las posibilidades de desarrollo profesional del profesorado.

Es importante enfatizar que institucionalizar un proceso de cambio no sólo está referido a la reproducción de innovaciones sin sentido y descontextualizadas, sino que en realidad supone incorporar fuertemente la voluntad y el compromiso hacia la mejora constante como un elemento integrante y fundamental en la cultura de la institución. En consecuencia, es importante actuar sobre las distintas dimensiones y los diferentes profesionales que la componen. De esta manera, tanto la estructura como el clima organizacional deberán favorecer el espíritu de cambio y la actitud permanente hacia la mejora.

4.2 Condiciones para que los cambios tengan lugar.

El principal problema para que los cambios tengan lugar apunta a que los reformadores deberían asumir que *“con independencia de lo noble, sofisticadas o lúcidas que sean las propuestas de cambio y de perfeccionamiento, se reducen a la nada si los profesores y profesoras no las adoptan en sus respectivas clases y no las traducen a una práctica eficaz en el aula”* (Hargreaves,1997:36) lo que supone que los promotores del cambio deben asumir que el cambio educativo es, en última instancia *“un proceso de asimilación de la multiplicidad de realidades de los individuos, que son los encargados de implementar el cambio”* Fullan (2002). En relación a los profesores, el autor señala que:

“Conseguir que los profesores trabajen juntos- tanto física como actitudinalmente- de forma natural en la planificación conjunta, la observación mutua de la práctica individual y en buscar, poner a prueba y revisar las prácticas de enseñanza de manera continuada requiere varios años de actuación intensiva y sostenida” (Fullan, 2002:41).

Con respecto a las condiciones para que los cambios tengan lugar, se pueden establecer tres supuestos que los reformadores deberán superar y cambiar si quieren realizar propuestas de cambio planificado adecuadas a la naturaleza del cambio y de su proceso Fullan, (2002). En primer lugar, es preciso abandonar la falacia del racionalismo que supone que la sociedad se puede cambiar mediante una argumentación exclusivamente lógica, y asumir que existen muchas visiones para afrontar los problemas educativos y la imposición (por el poder) de cualquiera de ellas no conseguirá movilizar a la gente para actuar. Es preciso abrir **procesos de negociación** en lo que habrá que admitir argumentos de todo tipo,

así como los propios sentimientos de la gente. Esto implica, asimismo, modificar la actitud frente a los que se muestran reacios o resistentes porque sus ideas pueden modificar y mejorar el proceso de cambio y, en general, porque las realidades de los otros pueden hacer aflorar los problemas que surgirán (o pueden surgir) más tarde, cuando se implemente el cambio. En segundo lugar, hay que dar **prioridad al contexto** y a la cultura local, previendo y favoreciendo su participación en la reconstrucción de los planes para adaptarlos a sus necesidades y problemas. Además excluir al profesorado del liderazgo del proceso de cambio en su institución es un error práctico y político. Y en tercer lugar, es necesario evitar la seducción que provoca una planificación que, aparentemente, ofrece soluciones a todos los problemas y ello porque:

1. No es cierto que se tengan soluciones para todos los problemas
2. Recurrir a alguien superior (experto, con poder) supone renunciar al propio proceso de aprendizaje que supone enfrentarse a los problemas.
3. La negación de la incertidumbre y el conflicto que supone el cambio, en aras de la falsa seguridad que ofrecen los planes, es ofrecer una imagen equivocada de lo que va a ocurrir, lo que a medio plazo devendrá en frustración.

En la práctica, el cómo concebir el proceso de diseño para ser capaces de elaborar planes que modifiquen la esencia de la enseñanza del profesorado y el aprendizaje de los estudiantes es trascendental, dado que si se renuncia a esta tarea se estarían sentando las bases para seguir hablando de los cambios que sería necesario introducir sin ofrecer los **medios necesarios** para llevarlos a cabo Fullan (2002). Acerca del cambio, al final son los profesores y profesoras los que en cada aula tienen que transformar la realidad de su enseñanza para que mejore sensiblemente el aprendizaje de sus estudiantes, y para ello es preciso que dispongan de todos los elementos a su alcance, entre otros, unos buenos diseños.

En consecuencia, el diseño, desarrollo y evaluación son procesos que deberían integrarse en un único proceso de construcción curricular que es posible desarrollar en distintos niveles de trabajo (en función de la distribución de competencias y del grado de centralización de cada sistema educativo) pero en el que debe prevalecer la coherencia de todas las decisiones adoptadas y la participación de todos los implicados. De hecho, la participación e implicación no sólo son requisitos para certificar su calidad democrática,

también son valores educativos y organizativos inherentes a cualquier propuesta educativa y una exigencia para que se produzca una enseñanza de calidad y un aprendizaje significativo.

En efecto, la participación es la condición para que los currículos y los cambios propuestos se asuman por todos: la sociedad, en relación con los currículos prescritos y las reformas subyacentes; los centros y el profesorado, respecto a las propuestas de los centros y del profesorado Guarro (2005).

En este sentido, la participación y la implicación son procesos básicos de la construcción curricular en las instituciones educativas y en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ellas se desarrollan, porque si no hay participación es difícil que se produzca el necesario compromiso y la imprescindible motivación con el currículum (centros y profesorado), la enseñanza (profesorado) y con el aprendizaje (estudiantes). Pero estos criterios sólo son compatibles con determinadas formas de construcción del currículum que apunta a que:

- Deba concebirse como un proceso de toma de decisiones colectivo y participativo.
- El consenso debe ser la guía para tomar las decisiones en el proceso de construcción curricular

Lo anterior significa que el sentido que se le dé al cambio, nuevas ideas, concepciones, creencias, habilidades o capacidades que se necesitan poner en práctica dependerá de la cultura que predomine. Al respecto:

“si es de aislamiento o individualismo resultará muy complicado desarrollarlas; si es de colaboración existen muchas más posibilidades de que se produzca ese aprendizaje, porque la calidad de las relaciones de trabajo entre el profesorado influye decisivamente de la implementación de los cambios”.
(Fullan, 2002:111).

En esta línea, el autor señala que un contenido importante de los procesos de cambio, independientemente de su objeto principal (la atención a la diversidad, la metodología, la evaluación o un cambio estructural) debe ser, siempre la construcción de una cultura colaborativa o cooperativa.

Finalmente, la elaboración del currículum debería responder a una verdadera necesidad y motivación, sentidas por todos los agentes (individuales, colectivos,

institucionales) implicados. Además habría que potenciar, al menos, los procesos sociales y políticos de participación e implicación; y también los de análisis, es decir la capacidad de quienes participan para comprender lo que hacen y poderlo mejorar (Guarro 2005). Sin embargo, también es cierto que la construcción del currículum no forma parte esencial de la cultura profesional del profesorado. Por lo tanto, en un proceso de re-profesionalización urgente, la construcción del currículum debe volver a ser una competencia profesional del profesorado irrenunciable si se pretende mejorar la calidad de las instituciones.

4.3 Procesos de cambio en relación a los diseños por competencias.

En el apartado anterior hemos descrito, los procesos de cambio que en general la literatura especializada plantea al respecto, como asimismo las condiciones necesarias para puedan tener éxito.

Las páginas siguientes están enfocadas a precisar los procesos de cambio aplicados a los diseños por competencias y revisaremos el papel de la universidad con respecto a sus profesores, sus compromisos y responsabilidades; los obstáculos y oportunidades que desde la propia institución se ofrecen; y las acciones y actuaciones a asumir para afrontar los retos y desafíos que tienen planteados.

En efecto, los nuevos cambios que se proponen para la Universidad desde el reto que significa la implantación de un enfoque basado en competencias propician una amplia reflexión con respecto al cambio de paradigma de la formación universitaria.

Para hacer real y operativa la innovación pedagógica que supone la transición desde un modelo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje, De Miguel (2005) propone tres aspectos claves:

- ✓ El primero de ello es delimitar los perfiles formativos del título.
- ✓ El segundo concretar la estructura y contenido del programa propuesto.
- ✓ Por último especificar las modalidades que se establecen para el desarrollo de las actividades educativas.

A lo anterior, se le agrega establecer los criterios y estrategias que facilitan el aseguramiento de la calidad de una titulación. Este aspecto constituye un complemento

importante al proceso innovador, pues aporta los elementos procedimentales y de gestión que pueden garantizar una aplicación real de las innovaciones propuestas. Una vez analizadas y consensuadas las competencias que debe adquirir el alumno vinculadas a una titulación se deben diseñar las actividades y experiencias necesarias y pertinentes para alcanzar las mismas como resultado de su proceso de aprendizaje.

Los mismos datos también pueden servir de criterios de evaluación de los efectos de los cambios en la política relativa a la educación superior De Miguel, (2005). Desde este punto de vista y de acuerdo con las investigaciones centradas en el cambio educativo (Fullan, 2002; Hargreaves, 2008; Murillo, 2011), para que un nuevo enfoque pedagógico se transforme en una realidad institucional son necesarias acciones a varios niveles de forma simultánea:

- ✓ Gestiones relacionadas con la normativa y con otros documentos de concreción de dicha política.
- ✓ Acciones de información, formación, asesoramiento y acompañamientos por parte de la misma institución.
- ✓ Actuaciones vinculadas con la: Elaboración de documentos, información y formación, debates, jornadas, etc.

Desde el punto de vista curricular, por otra parte, cada uno de estos niveles de acciones se encuentra franqueado por una serie de prácticas que lo definen y lo configuran de forma dinámica y compleja, Gimeno (1988). Es importante destacar que de este cruce de prácticas se encuentra el nivel político-administrativo, desde el cual se tomaron las decisiones para implementar este cambio educativo.

Desde las teorías de cambio educativo, es posible que lo más complejo en un escenario educativo concreto sea transformar el enfoque por competencias en algo que contribuya a la mejora de la educación. En este sentido, es necesario estar consciente de que toda propuesta de cambio, de alguna u otra forma interpela al currículum anterior, en este caso al currículum centrado en las disciplinas.

En consecuencia, los rasgos que definen un enfoque por competencias demandan nuevos formatos, Perrenoud (2012), una perspectiva que trascienda la lógica puramente

disciplinar. Es por ello que la educación actual, tal como ha sido institucionalizada, el peso de su historia y la coexistencia de demandas y tradiciones diversas es demandado por este nuevo enfoque pedagógico, Monarca (2013).

Es así como este enfoque pedagógico demanda una transformación de la docencia universitaria en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje. De cara a la planificación didáctica esto significa entre otras cosas:

-Que tenemos que preparar a nuestros estudiantes para un tipo de aprendizaje autónomo (pero acompañado y guiados por nosotros como profesores). Y, complementariamente, que tenemos que prepararnos los profesores para hacerlo posible.

-Que deberemos dar más importancia al dominio de las herramientas de aprendizaje que a la mera acumulación de contenidos.

-Que debe producirse un cierto equilibrio entre exigencias de la materia y la organización del curso y las condiciones y apoyos que se le ofrecen al estudiante para dar respuesta a dichas exigencias (en buena parte, la nueva configuración de los créditos ECTS van en esa línea).

-Que deberíamos propiciar una docencia ajustada a los parámetros curriculares tomando en consideración la doble condición de la progresividad y continuidad en la formación. Eso significa, entre otras cosas, la necesidad de ubicar plenamente nuestra materia en el plan de formación que constituye la titulación en la que está integrada (pensarla y construirla en función de su aportación al perfil profesional de la titulación). (Zabalza, 2004:2-3).

En consecuencia, el enfoque por competencias exige cambios de miradas y formas de hacer. La concreta aplicación práctica de estas exigencias no está exenta de dificultades y exige una profunda planificación que debe abarcar distintas etapas que van desde la delimitación material de la propia competencia hasta la elaboración de herramientas concretas para su evaluación, Solé (2012). Al respecto la autora sugiere para llevar a cabo esta tarea en torno a dos etapas consecutivas. Una primera etapa de **contextualización**, con tres objetivos fundamentales:

1. Definir el contenido de la competencia.
2. Elaborar dos protocolos. Uno para el profesorado y el otro para el alumnado con el fin de orientar a ambos en el desarrollo de la competencia.
3. Elaborar unas rúbricas o indicadores que permitan al profesorado evaluar el grado de adquisición de la competencia.

Respecto a la segunda etapa, ésta tiene como propósito el **diseño, aplicación y valoración de instrumentos** concretos que permitan al profesorado evaluar, de forma individualizada, el grado de desarrollo y asimilación de la competencia en cuestión.

Finalmente, es importante señalar que lo descrito en este apartado sólo da cuenta de una orientación respecto de las acciones que algunas experiencias educativas, han venido llevando a cabo en los procesos de diseños por competencias y así contribuir a buscar una lógica de acción más apropiada desde el punto de vista de la promoción de cambios educativos.

En consecuencia, podemos señalar en primer lugar que es preciso contemplar los procesos de cambio de forma integral, es decir en relación con todos los componentes y prácticas que lo atraviesan, Gimeno (1988). En segundo lugar, se deben observar las diversas fases y momentos que este capítulo, desde la literatura, ha descrito como imprescindibles para que los cambios tengan éxito. En tercer y último lugar, destacar la necesidad de establecer mecanismos de diseño de procedimientos basados en evidencias y procesos participativos en donde es del todo necesario, explicar su sentido en relación con el profesorado y su rol en relación con su trabajo y compromiso; de esta manera se podrán evidenciar las lógicas ineficaces de mera aplicación.

4.4 A modo de síntesis del capítulo.

En los apartados que formaron parte de este capítulo, hemos visto que diseñar y sostener un proceso de cambio en una institución requiere de, al menos comprender la naturaleza del mismo y considerar las fases por las que se atraviesa cuando se decide enfrentar el desarrollo de programas de mejora.

No obstante, estamos conscientes que el poder elaborar e implementar procesos de cambios eficaces implica, en la práctica mucho más. Fullan (2002) señala que si comprendemos que el cambio educativo es apreciado como una experiencia de aprendizaje para todos los agentes educativos involucrados, se tendrá mucho camino recorrido. En este sentido, si cambiar supone estar constantemente aprendiendo, tal vez merezca la pena centrar los esfuerzos en reflexionar acerca de qué y cómo deberían aprender los miembros de una institución educativa.

A la luz de los antecedentes expuestos en este capítulo se hace necesario insistir en la importancia de los que las instituciones se conviertan en espacios que favorezcan no sólo el desarrollo integral de su estudiantado sino también, y como medio para su logro, el desarrollo profesional de sus docentes. Tal como señala Murillo (2011), las organizaciones que aprenden son las que están mejor preparadas para enfrentar los procesos de cambio y mejora continua indispensables para hacer de toda organización una institución de calidad.

Por ello, todo proceso de cambio debe focalizarse en cómo mejorar las capacidades de los miembros que componen una institución para que, colectivamente mejoren las capacidades internas de la organización en su globalidad. En este sentido, los procesos de cambio deben estar dirigidos en esta dirección, intentando conjugar las dimensiones culturales y organizativas de la institución para que de manera coordinada y sistematizada, incidan en una mejora sustancial de la calidad de todos y cada uno de sus profesionales.

