

Diseño curricular basado en competencias

Santiago CINDA 2009

Introducción

Luis Eduardo González

Existe en la actualidad una importante preocupación en los círculos universitarios por responder mejor desde el mundo académico hacia las demandas del sector productivo y a los requerimientos de los empleadores, lo cual redundará, por una parte, en una revisión de la función de la universidad en la sociedad actual, caracterizada como la sociedad del conocimiento¹ y en un replanteamiento de los diseños curriculares tradicionales por otra. A ello se suma la masificación de la matrícula asociada a una gran heterogeneidad de la oferta de carreras y programas post secundarios en instituciones de muy diversa naturaleza, lo que ha generado la urgente necesidad de asegurar que los profesionales cumplan con requerimientos para el ejercicio profesional en condiciones y niveles adecuados.

En este contexto ha surgido como una de las opciones más ventajosas, la de implementar un currículo basado en competencias. Esto es una forma de establecer un aprendizaje más activo centrado en el estudiante y fundamentalmente orientado a la práctica profesional.

Sin duda la formación basada en competencias tiene una serie de ventajas importantes para la educación superior; en particular en aquellas carreras que enfatizan lo procedimental. Entre otros aspectos, se puede señalar que la utilización de este enfoque permite expresar mejor las capacidades que tienen los egresados al momento de completar sus estudios, lo cual facilita el proceso de transición que ocurre entre el término de los estudios y la incorporación al

¹ Por ejemplo se pueden citar, entre otros, algunos documentos como: "Educación Superior en América Latina y El Caribe", Banco Interamericano de Desarrollo (1997). "La Educación en el Siglo XXI. Visión y Acción", Informe de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. UNESCO (1998). Los acuerdos de la Sorbona, (1998); de Bologna (1999); de Praga, (2001); "Universidad Siglo XXI: Europa y América Latina", CINDA-COLUMBUS (2000); "La Educación Superior en los Países en Desarrollo. Peligros y Promesas", Banco Mundial (2000). "La Educación Superior en el Siglo XXI, ANUIES (2000). Acuerdos de la Convención de Estudiantes Europeos de Góteborg, (2001); Declaración de Rectores Españoles, (2002) y las Directrices del Ministerio Español de Educación, (2003). En el caso chileno los documentos del Foro de la Educación Superior. Ministerio de Educación, (2000). La educación Superior en Iberoamérica Informe 2007.

ejercicio laboral. Es así como la inserción laboral al término de una carrera se hace más expedita, porque tanto los empleadores como los propios egresados tienen mayor información respecto a lo que estos últimos son capaces de hacer o en lo que se pueden desempeñar con calidad y eficiencia, siendo la institución formadora garante de aquello. Por otra parte, la formación por competencias permite incrementar la producción temprana del egresado, dado que al conocer las capacidades de egreso, estas se pueden perfeccionar y complementar con la práctica laboral, hasta alcanzar estándares de las competencias exigidas a un profesional con experiencia. De igual manera, en un mundo cada vez más globalizado facilita la movilidad tanto de estudiantes como de profesionales y técnicos incluyendo el ejercicio transfronterizo de la profesión.

Frente a esta opción se constata que, como en toda innovación, también existen dificultades para implementarla. Por una parte, se observa una reluctancia de los académicos, en particular los de mayor experiencia, en modificar su práctica docente asociada a un rol protagónico del profesor, a una forma de aprendizaje más centrado en los referentes teóricos que en el quehacer empírico, más pasivo por parte de los estudiantes, y por tanto menos requeriente para el docente. Se suma a lo anterior las dificultades que existen para integrar saberes de diversas disciplinas, lo cual implica necesariamente un trabajo coordinado y en equipos de los docentes. Por otra parte, se hace más complejo el tema de la evaluación de los aprendizajes ya que supone una medición personalizada del dominio que tiene cada estudiante de los aprendizajes esperados los que deben medirse en condiciones similares a las que encontrará en el mundo real. Adicionalmente están los problemas de los costos que derivan de una docencia más aplicada y activa, lo que muchas veces desincentiva su utilización.

De hecho, las universidades se han encontrado con diversas dificultades en el desarrollo de modelos curriculares actualizados. Una de ellas es la evaluación de los aprendizajes acumulativos o longitudinales asociados a las competencias. Otra dificultad encontrada se da en la integración al currículo de la formación en competencias genéricas o transversales, tales como: liderazgo, comunicación efectiva, emprendimiento y en la formación en aspectos actitudinales o valóricos, tales como: responsabilidad profesional, tolerancia, respeto, etc. Estas dificultades no solo se dan en la integración de las competencias al currículo, sino también en la capacidad de las universidades para proveer la práctica profesional, es decir, en la aplicación real de los conocimientos de su especialidad durante los estudios. Las universidades, en general, no poseen las capacidades institucionales para innovar en la forma radical que implica la formación de competencias, ya que para la

implementación de un modelo curricular de este tipo con el enfoque del aseguramiento de la calidad, es necesaria una reorientación de los procesos administrativos docentes, mayor capacitación de los académicos y la creación de unidades técnicas de apoyo en aspectos muy especializados. Una última dificultad es la indefinición en la formación por competencias, que se origina en los diversos enfoques en esta materia provenientes tanto del mundo anglosajón, como de Europa, entre otros, los que han sido difundidos en Chile por diversos expertos convocados por las universidades y otras instituciones.

Por otra parte, la formación basada en competencias implica también grandes desafíos para la educación superior ya que requiere que se trabaje en estrecho contacto con el mundo laboral incluyendo aspectos tan relevantes como el análisis proyectivo de la demanda del sector productivo de bienes y servicios en las áreas en las cuales se desempeñará el futuro profesional al momento de su egreso, para lo cual la participación de empleadores y egresados en el proceso de diseño curricular es fundamental. Esto es una práctica poco habitual en las entidades de educación superior que por lo general, son autopoyéticas, estableciendo el currículo solo sobre la base del saber científico y erudito de sus propios académicos. Otro de los desafíos es la incorporación de la práctica temprana y del “saber hacer” como un elemento central del currículo y la formación. Ello obliga a cambios fundamentales en la estructura del currículo y a establecer niveles progresivos a lo largo de las carreras en las capacidades que deben adquirir los estudiantes. También se plantea un desafío importante para las instituciones en relación a las normativas y en particular a las que se refieren a la evaluación de los aprendizajes, ya que se deben definir con precisión las capacidades de egreso, se debe evaluar sobre la base de logro o dominio y no en relación a los promedios de rendimiento, como se hace en la mayoría de las instituciones de educación superior. Además, el docente se debe hacer responsable de que alcancen las competencias del perfil de acuerdo a criterios y estándares preestablecidos, para lo cual no son aceptables la condición de cumplimiento parcial.

Los desafíos señalados plantean un conjunto de exigencias desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad. Entre ellas que exista:

- Consistencia entre el perfil de egreso y los objetivos sociales de la carrera.
- Consistencia entre el currículo y el logro del perfil de egreso.
- Contar con los medios económicos y administrativos para realizar la docencia por competencias.
- Disponer de formas de evaluación curricular preestablecidas para verificar el logro de las competencias.

De igual forma para el desarrollo del modelo, se pueden plantear ciertos criterios para el diseño tales como:

- Cumplir con las orientaciones del aseguramiento de la calidad.
- Considerar la factibilidad de su aplicación.
- Tener la flexibilidad suficiente para ser aplicable a diferentes carreras y a diversos grados en cada universidad.
- Utilizar la experiencia del Grupo Operativo y de otros expertos en desarrollo curricular nacional e internacional, considerándose las mejores prácticas en esta materia.

Dada esta realidad, existe conciencia en las universidades y en el sector gubernamental que el diseño curricular efectivamente orientado al logro de perfiles de egreso por competencias es, en general, un desafío pendiente. El Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior implementado por el Gobierno de Chile, ha financiado, en los últimos años, innovaciones didácticas para currículos tradicionales y formulación de perfiles de egreso por competencias. De la misma manera el programa Fondo de Desarrollo Institucional financió proyectos afines como los desarrollados por el Grupo Operativo de universidades coordinado por CINDA. Sin embargo, las experiencias a nivel regional son aun incipientes y a pesar del actual desarrollo de la formulación de perfiles de egreso por competencias, son escasos los procedimientos generalizados y sistemáticos que den cuenta efectivamente de la relación entre objetivos de la carrera, perfiles de egreso y planes de estudio.

Tanto en Europa como en Oceanía, existe un desarrollo bastante más avanzado en relación al currículo basado en competencias, Ello se refleja en los programas de movilidad estudiantil y en las opciones para trabajar en condiciones similares en cualquiera de los países con los cuales existe intercambio de libre comercio o con lo cuales se han constituido en comunidad de países. Para que esto funcione se requiere que exista una certificación de los títulos de modo que se garantice un desempeño profesional aceptable. Por ello resulta importante analizar lo que está ocurriendo en la región latinoamericana en este plano, lo cual justificó la incorporación de un conjunto de estudios que analiza la condición de certificación y habilitación profesional en seis países latinoamericanos.

En este marco, el proyecto que dio origen a este libro tuvo por objetivo general el plantear un modelo de diseño curricular para el logro de un perfil de egreso por competencias de carreras universitarias, que permitiera facilitar el cambio en esa dirección y que estuviera alineado con los requisitos del aseguramiento de la calidad.

En función de este objetivo general se plantearon como objetivos específicos:

- Establecer un diagnóstico del estado del diseño curricular en las universidades participantes en el Grupo Operativo y otras instituciones de educación superior.
- Generar un modelo de diseño curricular acorde con los criterios de diseño ya indicados
- Validar el modelo en una propuesta de organización curricular para dos competencias genéricas, dos competencias específicas y dos componentes actitudinales y/o valóricos del perfil.

Para el logro del primer objetivo se hizo una revisión de experiencias nacionales e internacionales sobre diseño curricular basado en competencias. Se analizaron diferentes modelos conceptuales de diseño curricular por competencias teniendo en consideración el aseguramiento de la calidad y se determinaron los factores relevantes conducentes a generar un modelo para facilitar la formulación de competencias. De ello dan cuenta los dos primeros capítulos del presente libro y el capítulo IV en el cual se hace un diagnóstico de lo que está ocurriendo en la educación superior chilena en relación al currículo basado en competencias.

En relación al segundo objetivo planteado en el proyecto se estableció un modelo de diseño curricular sobre la base de los análisis anteriores y se propusieron las aplicaciones del modelo considerando su potencial incidencia en el aprendizaje. El modelo sugerido es aplicable a diversas carreras universitarias en la perspectiva del aseguramiento de la calidad. El modelo se justifica conceptualmente y se presenta en el capítulo III.

El tercer objetivo se trató en forma diferente, ya que no se elaboraron competencias de egreso de algunas carreras, sino que se hizo un análisis en profundidad de una institución, la Universidad de Talca, que ha implementado la totalidad de sus carreras con una modalidad de currículo basado en competencias y se recogieron experiencias de otras entidades que están realizando avances en esta línea.

El trabajo de campo se realizó, al igual que en proyectos anteriores, mediante la metodología de Grupo Operativo. Esta metodología se basa en el trabajo conjunto de equipos de especialistas de las instituciones participantes. Cada equipo se hace cargo de uno de los temas correspondientes a los objetivos específicos del proyecto y su coordinación por medio de las Reuniones de

Trabajo, en que se evalúa el estado de avance de las actividades y los resultados parciales.