

FACTORES CRÍTICOS PARA LAS UNIVERSIDADES QUE EDUQUEN POR COMPETENCIAS

JOSÉ AGUSTÍN ORTIZ
Universidad San Ignacio de Loyola
jose.ortiz.elias@gmail.com

RESUMEN

El modelo educativo basado en competencias es más eficaz que la enseñanza por contenidos para asegurar la calidad académica, la formación de los estudiantes y su incorporación en el mercado laboral, y para responder a las expectativas de la sociedad hacia la universidad. Se presenta una visión general de los aspectos a tener en cuenta para organizar y gestionar una universidad a partir de un modelo educativo por competencias. Se explica cómo se han ido creando cada vez más condiciones para alentar el desarrollo de este tipo de modelos, por las nuevas condiciones de la economía, el mercado laboral y la sociedad. Se explica el rol del staff académico y administrativo universitario en cada una de las etapas de diseño, articulación, implementación y evaluación de la enseñanza por competencias. Se enfatiza el rol de liderazgo de las altas autoridades y de las oficinas encargadas de la calidad académica, la formación docente y el apoyo a los estudiantes. También se presentan una serie de principios y prácticas para comprometer a profesores, alumnos, académicos y administrativos en una cultura basada en competencias. Finalmente, se explican los aspectos clave para llevar a cabo un assessment de competencias confiable, que sirva para tomar decisiones de mejora, y para realizar la validación interna y externa de todo el modelo.

.....

Palabras clave: Competencias, gestión universitaria por competencias, modelo educativo, articulación curricular, productos de aprendizaje, gestión académica, assessment, docentes, formación docente, validación, apoyo a estudiantes, oficinas de calidad académica.

1. EL NUEVO ENTORNO: LEGISLACIÓN, SOCIEDAD, DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

Durante las últimas dos décadas el entorno económico latinoamericano ha ido haciéndose más exigente con la calidad de los productos, los servicios y los estándares empleados en los procesos de manufactura y gestión, así como con el cumplimiento de la legislación y el respeto a la sostenibilidad social y medioambiental. Este proceso ha generado una presión por contar con personas más calificadas en el mercado laboral y gestionar de manera profesional las líneas de carrera al interior de las empresas. En resumen, se requiere de profesionales jóvenes capacitados en habilidades especializadas, que se adapten con rapidez al entorno de la organización, y que posean actitudes positivas y habilidades de liderazgo.

Las universidades han venido elevando sus estándares académicos y de servicios para adecuarse a este y otros desafíos. En el Perú, la aprobación de la Ley de la Promoción de la Inversión en Educación (DL 882, de noviembre de 1996) facilitó la creación de nuevas universidades privadas que modificaron el perfil de servicios en la educación superior y ampliaron visiblemente el acceso de estudiantes a los estudios profesionales. Desde el comienzo este proceso fue polémico: por un lado, se alivió la necesidad de ampliar el número de profesionales en un país cuyos indicadores de profesionalización se encontraban retrasados en relación con los estándares internacionales. Por otro lado, se generó una comprensible preocupación por los niveles de calidad académica de algunas universidades.

Entre las estrategias de autorregulación más adoptadas por las universidades para demostrar estándares de calidad, se encuentran el modelo de educación basada en competencias, la realización de procesos de acreditación programática e institucional, y la adecuación de sus procesos internos a normativas internacionales de calidad.

Por su parte, el Estado peruano, mediante la aprobación de la Ley Universitaria (Ley 30220) en julio de 2014, asignó la responsabilidad por la supervisión de la calidad de las universidades a la Superintendencia Nacional de



INTRODUCCIÓN

Gestionar efectivamente una universidad mediante un modelo por competencias supone ser eficaz en diversos aspectos: pedagógicos, educativos, organizacionales y gerenciales (véase Zabalza, 2004). Este artículo desarrolla un breve resumen sobre dichos factores; se basa en la experiencia del autor como responsable de calidad académica, asesor y capacitador en gestión educativa en instituciones peruanas y latinoamericanas, donde ha sido testigo durante veinte años que los centros académicos que educan por competencias son los más efectivos para la excelencia profesional de sus egresados.

Educación Superior Universitaria (SUNEDU). Dicha ley enfatiza el impulso de la investigación y la producción de conocimientos, pues establece la tesis como principal forma de graduación.

El sector estatal y las universidades privadas peruanas coinciden en la necesidad de orientar los fines del modelo educativo hacia la formación basada en competencias como la investigación. Todo esto genera gran expectativa respecto de los factores críticos para proporcionar una efectiva enseñanza basada en competencias.

1.1. METAS PARA LA ESTABILIDAD, EL PROGRESO ECONÓMICO Y LA ESTABILIDAD SOCIAL

En los próximos años se requiere competencias para la transformación de la economía regional hacia la producción y exportación de productos no tradicionales. Esto supone ampliar considerablemente la base de la población con estudios de pregrado completos, especialmente para puestos de gerencia, dirección, innovación y desarrollo, diseño de nuevos productos y servicios especializados (véase Florida, 2010).

En cada especialidad, el mercado laboral se inclina por contratar profesionales con un perfil "generalista" o "especialista"; como resultado, las universidades han optado en algunos casos por currículos que incluyen un amplio espectro de habilidades y que brindan alta importancia a la formación en competencias generales o "blandas", como el liderazgo y la capacidad comunicativa; en otros, han optado por currículos intensivos en materia de competencias técnicas o específicas para determinada profesión.

También se ha incrementado el volumen de servicios de capacitación que las universidades brindan a las empresas. Con el paso del tiempo, los clientes corporativos han incrementado sus expectativas de recibir servicios de capacitación más específicos, directamente aplicables y "transferibles".

Finalmente, las empresas y la sociedad en general han ido tomando mayor interés por las habilidades relacionadas con el buen clima de trabajo y las relaciones humanas, lo que condujo a las universidades a incorporarlas más en sus currículos y programas de extensión universitaria.

1.2. EL DESEMPEÑO EN EL ENTORNO GLOBALIZADO

También se ha incrementado la necesidad de formar habilidades relacionadas con el trabajo y el desempeño en el entorno global. Por ejemplo, en pocos años será normal en nuestra región que las actividades económicas alternen de forma cotidiana y más bien automática el uso de la lengua inglesa con el de los idiomas locales. Algunas de las habilidades requeridas para ello son explícitas, como por ejemplo el dominio del idioma inglés, las habilidades para el manejo de información, los recursos informáticos y las herramientas para el trabajo cooperativo en línea, así como las habilidades para las relaciones interculturales y la resolución de conflictos. También crece la expectativa de contar con un componente "internacional" en el currículo de las carreras en general como un nuevo estándar. Los currículos de las universidades reflejan esta realidad.

1.3. LA INVESTIGACIÓN Y LA GENERACIÓN DE NUEVOS CONOCIMIENTOS

Uno de los debates que se abrió a raíz del crecimiento del mercado de universidades privadas en el Perú y en la región fue el de la diferenciación entre universidades "investigadoras" y universidades "profesionalizadoras". Este último término define a aquellas que dedican sus recursos intensivamente al dictado de clases, incluyendo el tiempo de sus profesores a tiempo completo, y que no cuentan con procesos formales establecidos para generar centros de investigación.

Lo que se ha observado en el Perú es que poco a poco los cambios en la demanda y la legislación han ido resolviendo esta aparente dicotomía: en primer lugar, la presión por escalar posiciones en los rankings de calidad universitarios y acceder a acreditaciones institucionales ha ido motivando cada vez más a las universidades a destinar recursos a la investigación y a fortalecer los contenidos curriculares dedicados a formar las habilidades para la investigación y el pensamiento crítico. Al mismo tiempo, ha ido quedando cada vez más claro que el mercado laboral requiere de los egresados habilidades para la investigación con el fin de transformar las economías regionales hacia sectores no tradicionales.

Este resumen nos muestra por qué las universidades han decidido ir adoptando estrategias basadas en la formación por competencias, y por qué han desplazado recursos cada vez mayores hacia los procesos de calidad académica y servicios al estudiante. Resulta poco probable que estas tendencias cambien, por lo que las universidades se enfrentan al desafío de administrar cada vez mejor sus recursos y controlar sus costos para asegurar el crecimiento y la calidad.

1.4. ACADÉMICOS Y ADMINISTRATIVOS EN LAS UNIVERSIDADES

Con el crecimiento de la complejidad en el mercado educativo se ha generado la necesidad de que las universidades cuenten con equipos de administradores profesionales cada vez más grandes, que aseguren la calidad de los servicios no-académicos, la gestión comercial, la disciplina en los gastos y la rentabilidad, entre otros aspectos. Esta necesidad es especialmente urgente para las universidades que educan por competencias. El proceso de adaptación a una cultura más "gerencial" ha sido diferente en cada universidad y también ha alcanzado un distinto grado de éxito. En algunos casos se ha observado sinergia efectiva entre académicos y administrativos y en otros se ha segmentado funciones y procesos, cuando no creado algunas tensiones y diferencias de prioridades.

El enfoque educativo por competencias facilita las sinergias entre áreas académicas y administrativas porque define la ventaja competitiva institucional centrada en la calidad. Las competencias constituyen pilares que alinean procesos académicos y administrativos, y aclaran prioridades, dado que resulta imperativo que los estudiantes alcancen lo que dice el perfil de competencias cuando concluya su formación.

2. UN MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS

Para las universidades no ha sido fácil ni sencillo gestionar las etapas de la educación por competencias. Las dificultades empiezan desde la definición del modelo educativo de cada institución. Algunas han realizado un planteamiento claro y efectivo, otras han

diseñado una propuesta basada en competencias, pero no han sido capaces de articularla con los procesos académico-administrativos, y otras simplemente han declarado formar por competencias pero no han elaborado modelo propio alguno.

El principal problema para las instituciones que no han sido capaces de implementar una propuesta propia consiste en haber partido del supuesto que la educación por competencias es un componente que se adiciona a los procesos académicos que ya venían realizando, cuando en realidad supone articular todos los procesos en una forma nueva.

2.1. UN ENFOQUE ORIGINAL, UNA PROPUESTA PROPIA Y UNA CULTURA INTERNA

Cuando una universidad decide implementar la educación por competencias necesita adquirir dos compromisos desafiantes: primero, su modelo educativo tiene que convertirse en el centro de su ventaja competitiva, vale decir que tiene que ser el reflejo fiel de los objetivos de desarrollo humano con que la universidad se compromete ante la sociedad. El segundo desafío consiste en que todas las áreas de la universidad se incorporen a una cultura de la formación por competencias. Sus principios y supuestos deben ser igualmente conocidos y apoyados por autoridades académicas, docentes, alumnos, administradores de servicios académicos y demás miembros de la comunidad universitaria. No resulta aconsejable por ejemplo que ciertas carreras o escuelas se basen en diseños por competencias y otras por contenidos.

La definición del modelo educativo parte de la visión y la misión de cada universidad. Se puede decir que el modelo de competencias genera un plan marco para convertir en realidad la promesa que la universidad propone a través de su misión institucional (véase Gimeno, 2008; Hannan y Silver, 2006). Lamentablemente, en muchas experiencias se ha observado que la misión y las competencias no están adecuadamente relacionadas y que las personas encargadas de la dirección de la universidad no son conscientes de ello. Algunas veces se encuentran ideas tan equivocadas como que el enunciado de misión tiene fines exclusivos de comunicación e imagen, y que no guarda relación con el modelo educativo.

En resumen, la universidad debe definir exactamente las competencias que convierten en realidad la promesa institucional reflejada en la misión, y no debe incurrir en el error de incluir en su modelo competencias en exceso que luego sobrecargarán el trabajo de los responsables académicos y volverán ineficiente el proceso.

Otro desafío que ha resultado muy difícil para las universidades es el de reunir y comprometer a todos los actores involucrados durante el proceso de definición de su modelo. Por lo general, este proceso incluye a los especialistas en educación superior y algunas autoridades académicas, y tiene luego muy poca difusión entre las demás áreas. Por ejemplo, resulta muy importante que los responsables de las gerencias comerciales y/o de marketing participen y tengan conocimiento cercano de la elaboración del modelo educativo, porque luego ello organizará el proceso de comunicación interna y externa de forma congruente.

Para asegurar la participación de todos los actores resulta indispensable el liderazgo de las más altas autoridades académicas de la universidad. La presencia, la participación activa y el interés permanente del rector y de los vicerrectores en las reuniones de definición y posterior revisión del modelo educativo es una señal de gran importancia para toda la institución.

2.2. EL EQUILIBRIO ENTRE LA DEMANDA SOCIAL Y EL ENFOQUE INSTITUCIONAL

En la primera sección explicamos algunos aspectos que las universidades deben tener en cuenta para responder a las expectativas del nuevo entorno económico, empresarial y laboral. En algunos casos hemos observado que ponen un celo extremo en ajustar los objetivos de aprendizaje exactamente a lo que esperan las empresas, especialmente en cuanto a las habilidades técnicas (por ejemplo, financieras).

Si bien es recomendable prestar atención a las expectativas del mercado, el modelo educativo de cada universidad debe equilibrar esas expectativas con su propio enfoque institucional (véase Malagón, 2008). Por definición, los empresarios tienen una mirada de más corto plazo que las universidades sobre las tendencias académicas y están más centrados en lo urgente. Lo mismo se puede decir sobre las agencias

gubernamentales, las ONG y otras entidades. Si las universidades ajustan permanentemente su modelo educativo solo en función de las demandas del mercado, corren el riesgo de formar alumnos con un perfil profesional que pierda vigencia pronto; y sobre todo se arriesgan a condicionar el criterio y el punto de vista de sus alumnos a factores instrumentales, y a perder de vista el mejor interés para la sociedad, el pensamiento moral, etc.

2.3. COMPETENCIAS GENERALES Y COMPETENCIAS TÉCNICO/ PROFESIONALES

El eje de la propuesta formativa está definido por las competencias generales, que son transversales a todas las escuelas o programas académicos y que definen el "sello" de los egresados de la universidad (Proyecto Tuning, 2007), y las competencias técnico/profesionales (a veces llamadas "específicas") que son propias de cada carrera profesional o programa (véase García Martínez, 2010).

Son varios los problemas que experimentan las universidades al momento de definir sus competencias. El primero tiene que ver con la claridad del producto de aprendizaje que proponen alcanzar. En no pocos casos se parte del supuesto de que "más es mejor" y se plaga el perfil del egresado de todos los atributos positivos imaginables sin mayor análisis. El resultado generalmente termina siendo poco claro: un perfil de competencias que no define adecuadamente el enfoque de la universidad sino uno muy general, aplicable en cualquier institución (Sanz de Acedo, 2010).

El segundo problema que presentan a menudo los perfiles es un número excesivamente alto de competencias. Hemos tenido conocimiento de perfiles con más de una docena de competencias generales. Esto es irreal: simplemente no puede llevarse a la práctica en el lapso de una vida universitaria. Téngase en cuenta que un currículum cuenta con aproximadamente 50-60 cursos y que articular una docena de competencias generales significa desarrollarlas a un nivel muy incipiente. Un currículum bien diseñado debe tener aproximadamente cinco competencias generales y cinco técnico/profesionales.

Las competencias técnico/profesionales representan un desafío especialmente complicado para las autoridades académicas. A veces son definidas mediante una mezcla de habilidades específicas y resultan difíciles de observar a causa de su multidimensionalidad. Otras veces corresponden a enunciados sobre las “tareas típicas” de un área profesional, algo que no ayuda a diferenciar apropiadamente la propuesta de la carrera. Es recomendable que tres o cuatro de las competencias técnico/profesionales correspondan a objetivos “canónicos” de la especialidad y una o dos definan la característica distintiva de los profesionales que se formarán en esa escuela específica.

2.4. LA IMPORTANCIA DE TENER UNA VISIÓN DE CONJUNTO DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

Al diseñar la enseñanza por competencias se debe tener en cuenta que ella implica alinear una multitud de factores. No es posible, por ejemplo, implementarla y al mismo tiempo mantener un sistema de evaluación sumativa orientado hacia contenidos. También supone que todos los participantes del proceso cuenten con la información necesaria y estén comprometidos. Resulta sorprendente comprobar que muchos docentes no conocen la lista completa de competencias de la carrera en que dictan e inclusive no saben con qué competencias está articulado su curso. También es frecuente que los alumnos se sientan al margen del proceso formativo por competencias y que no conozcan su propuesta ni sus implicancias.

La visión de conjunto también alcanza otros factores, como la comunicación institucional, y la planificación y adquisición programada de recursos para el aprendizaje.

3. ARTICULACIÓN: DISEÑO, CURRÍCULO Y CURSOS

El tiempo es el recurso más escaso durante la fase de articulación por competencias: un currículo bien estructurado por competencias puede tomar decenas de horas de trabajo. Este es el punto donde las propuestas académicas de las universidades empiezan a volverse más heterogéneas en calidad y meticulosidad.

También aquí empiezan a diferenciarse claramente los niveles de participación e interés de las escuelas y unidades académicas. Por supuesto, también existen experiencias donde el compromiso y el liderazgo de las máximas autoridades académicas ha sido tan claro que se ha logrado un nivel de articulación muy homogéneo en todas las escuelas y programas.

Por ejemplo, la secuencia lógica de diseño va de las competencias a los cursos específicos, porque la decisión de crear estos últimos debe depender de los objetivos de aprendizaje (Mateos y Montanero, 2008). Sin embargo, en no pocas ocasiones las universidades encargan a grupos de expertos el diseño del currículo completo y hasta de la sumilla de los cursos, sin que exista (o sin que se tome en cuenta) el perfil de competencias de la carrera e inclusive las competencias generales de la universidad. Por lo general, se termina creando una carrera diseñada por contenidos y después resulta difícil adaptarla a un enfoque por competencias (véase Carreras, 2006).

3.1. UN PROCESO REALMENTE PARTICIPATIVO, UN LIDERAZGO COMPARTIDO

La creación de una buena articulación requiere de la participación de decanos, directores de carrera, profesores principales y asociados. La forma más efectiva suele ser la realización de jornadas de trabajo en equipo con una duración de algunos días, seguidas por reuniones para discutir y aprobar documentos específicos. El apoyo y la asesoría a este proceso son prestadas por áreas de calidad académica asociadas al rectorado o al vicerrectorado académico. En algunas ocasiones se opta por invitar asesores externos; esta estrategia puede dar buenos resultados dependiendo de qué tan familiarizado esté el asesor con el modelo educativo, el perfil de competencias y la realidad organizacional de la universidad.

En cualquier caso, la presencia de las autoridades académicas de la escuela o programa en este proceso es muy importante porque da un mensaje de apoyo y estabilidad.

3.2. EL RETO DE LOS PRODUCTOS DE APRENDIZAJE

Entre las mayores dificultades de la etapa de articulación está el elaborar una visión clara del producto de aprendizaje final a desarrollar en los alumnos a lo largo del proceso académico. Como consecuencia, se disgregan esfuerzos en objetivos específicos que no siempre están relacionados entre sí.

Las experiencias más positivas se dan cuando las universidades crean cursos integradores en los que se sintetizan los logros críticos alcanzados en cada competencia. Es recomendable que existan hasta tres cursos con este carácter integrador: uno para las habilidades del nivel básico de la competencia, generalmente de naturaleza técnica; otro para el nivel intermedio de la misma, más orientado al diseño; y un tercero para el nivel terminal de la competencia, más estratégico.

Algunas carreras aplican directamente el enfoque por productos de aprendizaje, como son los casos de la Gastronomía y las Ciencias de la salud. En el caso de las carreras de Ingeniería, Arquitectura, Ciencias Ecológicas y Negocios, la estrategia más usada consiste en el proyecto de final de carrera o el proyecto de negocios. En estos casos el mayor desafío consiste en lograr que estos productos de aprendizaje realmente integren los múltiples aspectos tratados a lo largo de la carrera y que todos sean evaluados con la misma profundidad. En carreras de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Trabajo Social se orientan hacia la identificación y resolución de problemáticas aplicadas.

3.3. LA ARTICULACIÓN DE CURSOS POR COMPETENCIAS

Con frecuencia hemos observado que los profesores y coordinadores académicos se exceden en el entusiasmo formativo y proponen articular sus cursos con muchas competencias, a veces hasta seis u ocho. Un curso bien diseñado debería estar articulado con una competencia general de la universidad y con una competencia específica de la carrera. Un buen docente universitario inspirará en sus estudiantes la motivación y el respeto por todas las competencias, pero la gestión es muy diferente, porque significa que el curso forma parte

de la "línea de producción" (si cabe el paralelo) que es responsable por la construcción de una competencia del modelo educativo.

En el enfoque por competencias se generan líneas o "familias" de nueve o diez cursos articulados: tres que se dediquen a formar el nivel básico de una competencia, tres al intermedio y tres al avanzado o terminal. Esto es, naturalmente, una simplificación, pero define la lógica básica: el alumno que llevó los cursos A, B y C debe estar en capacidad de demostrar el logro del nivel básico de la competencia con la que están articulados, y así sucesivamente con los niveles siguientes.

3.4. LA GESTIÓN DE LOS SYLLABUS

El syllabus es un elemento fundamental del proceso porque explicita los productos de aprendizaje esperados, las actividades necesarias para alcanzarlos y la transferencia del aprendizaje alcanzado en otros cursos. Las universidades suelen emplear la estrategia de elaborar los syllabus por competencias lo suficientemente detalladas como para que constituyan una suerte de descripción completa del diseño de enseñanza. Esta estrategia tiene aspectos positivos, como que por ejemplo queda mucho más claro para el alumno cuáles serán las actividades de aprendizaje a desarrollar; pero por otro lado, algunas veces esta estrategia posterga el diseño de las sesiones de clase que desarrollan con mayor precisión las secuencias de aprendizaje.

3.5. LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS DE INFORMACIÓN

Los recursos de información son esenciales para las actividades de aprendizaje, especialmente las que tienen carácter autónomo. Entre ellos destacan las lecturas básicas y complementarias, que son registradas en la bibliografía. Conforme aumenta el ritmo de la renovación de conocimientos se incrementa la presión sobre los profesores para incorporar lecturas muy recientes. La renovación de los materiales resulta clave para que el alumno esté apropiadamente familiarizado con la actualidad de su carrera. Esto plantea un desafío por los costos de renovación de la bibliografía impresa.

Las universidades más eficientes en este tema tienen establecidas normas para la gestión de los recursos de aprendizaje, exigen actualidad de los materiales bibliográficos (generalmente de cinco años), y renuevan continuamente las lecturas en base a la suscripción a repositorios en línea de publicaciones científicas y especializadas. De este modo también disminuyen costos.

Este tema se asocia con otro desafío de mucha actualidad: la necesidad de estudiar e investigar con base en recursos escritos en idioma inglés, la *lingua franca* de las publicaciones académicas, si queremos que nuestros alumnos realmente cuenten con información actualizada de su entorno profesional. Algunas universidades establecen una política de incorporación progresiva de recursos de aprendizaje en idioma inglés a sus cursos, desde un porcentaje menor en el primer año hasta que la mayoría de lecturas de los cursos avanzados es en dicho idioma.

4. LOS ESTUDIANTES: PERFILES Y DESAFÍOS

Con frecuencia las universidades creen que la educación por competencias es algo que se hace para los alumnos y no, como debe ser, algo que se hace con los alumnos, y que principalmente ellos llevan a cabo (Pozo y Pérez, 2009). La información sobre educación por competencias debería ser parte del lenguaje cotidiano de los estudiantes, una suerte de concepto organizador de sus actividades de aprendizaje.

4.1. LOS ANTECEDENTES ACADÉMICOS ESCOLARES

Los sistemas escolares de la región tienen planes y objetivos que fueron diseñados en diferentes momentos del s. XX. Países como el Perú no han revisado los objetivos fundamentales de los sistemas escolares en muchos años y por lo tanto siguen formando estudiantes con el perfil que requerían las actividades económicas de décadas anteriores. En el pasado este problema quedaba disimulado porque la base social de la educación superior era mucho menor (por ejemplo, en el Perú no alcanzaba el 25% en el año 2005). Como las universidades

seleccionaban a los alumnos con las mejores calificaciones podían contar con un grupo relativamente bien preparado, motivado y disciplinado. Con la ampliación de la oferta educativa empiezan a acceder a las universidades cada vez más estudiantes que se acercan a los percentiles medios y requieren mayor preparación para afrontar los cursos básicos de la universidad.

Todas las universidades han tenido dificultades para adaptarse a esta nueva situación. En varios casos se ha diseñado por competencias asumiendo ciertos logros de aprendizaje previos que no se han producido realmente. La brecha es grande y los alumnos tienen serias dificultades para afrontarla. Otras universidades han aplicado una estrategia basada en cursos de nivelación intensivos. El éxito de este enfoque depende de la pertinencia de los objetivos de estos cursos, de la confiabilidad del proceso de asignación de los estudiantes a los mismos y de los recursos educativos necesarios (tutores, bancos de preguntas en línea, horas de asesoría, etc.). En cualquier caso, resulta irreal esperar que los alumnos puedan aplicar estrategias de aprendizaje autónomo si no cuentan con las habilidades básicas de comprensión lectora, redacción, búsqueda de información, análisis de información numérica, razonamiento lógico y organización personal.

4.2. FACTORES DE RIESGO ACADÉMICO, EMOCIONAL Y SOCIAL

Un modelo educativo por competencias supone que los estudiantes se encuentran en condiciones adecuadas para afrontar un ritmo exigente de actividades de aprendizaje autónomo y trabajo intelectual. No se puede implementar sin un análisis minucioso de los factores de riesgo que pueden producir situaciones de estrés o ansiedad (o peores) que interfieran incluso con la capacidad del estudiante para continuar en la universidad. Planteamos aquí un muy breve resumen de dichos factores.

El mayor grupo de riesgo puede definirse identificando los promedios más bajos en secundaria, especialmente en los cursos de matemáticas y lenguaje. Basta una breve serie de fracasos académicos en los primeros cursos universitarios para que estos alumnos entren en riesgo de desaprobar materias y abandonar los estudios de forma temporal o definitiva.

Otro factor es el nivel educativo de los padres, especialmente en los casos de los estudiantes que son los primeros de sus familias en asistir a la universidad (Mehta et al., 2011). También debe considerarse con mucho cuidado quiénes no podrían continuar pagando la universidad y dejan de recibir una ayuda financiera (por ejemplo, beca parcial).

Desde el punto de vista emocional destacan el nivel de ansiedad ante las evaluaciones (véase Alegre, 2013), la tolerancia a la frustración, la capacidad para postergar las gratificaciones, la autodisciplina (Cohen, 2012), la perseverancia y la procrastinación. De ellos dependen fenómenos como el autosabotaje académico (alumnos que persisten en no estudiar o perder el tiempo aún a sabiendas de sus dificultades, Gadbois y Turgeon, 2012) y la autocondescendencia académica (alumnos que se sienten "con derecho" a aprobar los cursos independientemente de su esfuerzo y su nivel de aprendizaje, véase Boswell, 2012).

Generalmente, la mejor estrategia es aplicar una evaluación general (*scanning*) a los nuevos estudiantes para detectar signos de estos factores y a continuación implementar talleres focalizados para mejorar las habilidades de afrontamiento (véase Sanz Oro, 2009 y Ortiz, 2013). Las universidades necesitan ofrecer suficientes alternativas de horarios y fechas como para conseguir que asistan todos los estudiantes que lo requieren.

4.3. PROGRAMAS DE INDUCCIÓN PARA ESTUDIANTES

Los programas de enseñanza por competencias suponen que los alumnos están familiarizados con el modelo educativo de la universidad, con el plan de estudios, las actividades autónomas, la elaboración de portafolios de evidencias de aprendizaje; y también que dominan el acceso a los recursos y servicios que la universidad les proporciona. Algunas universidades implementan un plan de inducción para estos propósitos.

Los talleres de inducción también contribuyen a la identificación del alumno con la universidad y con su facultad. Cuanto antes sientan los estudiantes que el entorno académico es un espacio seguro y acogedor para ellos, más rápido se adaptarán al cambio y sus demandas (véase Burnett y Larmar, 2011).

4.4. LOS DOCENTES: SU DESARROLLO Y DESEMPEÑO

Junto con el crecimiento de la base social de los alumnos que acceden a la universidad, en toda la región se ha incrementado la demanda por buenos profesores. En la práctica, la capacidad de contratarlos es uno de los principales cuellos de botella para el crecimiento de las instituciones. También se ha incrementado la demanda por capacitación en docencia, dado que muchos de los profesores que llegan a las universidades poseen buenos conocimientos de sus disciplinas pero carecen de estrategias pedagógicas. Este desafío se hace aún más agudo en el caso de las instituciones que forman por competencias, pues ellas requieren desarrollar habilidades todavía más especializadas en sus docentes.

4.5. LOS HÁBITOS ADQUIRIDOS EN LA EDUCACIÓN POR CONTENIDOS

La gran mayoría de los profesores que trabaja en las universidades se formó bajo una educación organizada por contenidos, mediante clases expositivas y una evaluación de carácter sumativo. Generalmente, tampoco desarrollaron el hábito de trabajar en equipos de profesores. En la educación por contenidos cada curso cuenta con su información, que es (en teoría) independiente de los demás cursos, y el trabajo de coordinación es limitado.

También existe una falta de hábito de evaluar continuamente el nivel de logro de los alumnos y brindarles feedback. En clase, el profesor pierde muchas ocasiones para verificar el nivel de aprendizaje que están logrando los alumnos.

Otro hábito adquirido en la educación por contenidos es la falta de un cierre efectivo de la clase. Se trata de un espacio para la reflexión, la metacognición sobre lo aprendido y la información para las actividades de aprendizaje autónomo del alumno. Son pocos los profesores que alcanzan un verdadero manejo diestro de este momento de la sesión.

4.6. EXPECTATIVAS, TEMORES Y RESISTENCIAS FRENTE A LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

En función de sus experiencias previas y de sus propias expectativas, los profesores pueden abrigar una serie de temores frente a la enseñanza por competencias. Por ejemplo, algunos docentes sostienen que el formato de diseño de clase atenta contra la libertad de cátedra. Esto no es así: el profesor tiene todo el derecho de llevar a la clase contenidos y temas que le parezcan pertinentes y que sean adecuados para la formación de sus alumnos, pero siempre que asegure el logro de las competencias esperadas. La libertad de cátedra no debe entenderse como una licencia para incorporar actividades en clase que no estén claramente orientadas hacia los objetivos. El recurso más valioso de toda universidad que educa por competencias es el tiempo de sus alumnos, y se espera que los profesores lo organicen del modo más eficiente (véase Zabalza y Zabalza, 2010).

También se cree que el modelo por competencias es sinónimo de “actividades en grupo” o de “métodos activo-participativos”, por contraste con las clases expositivas (“magistrales”) del modelo por contenidos. Esta idea confunde algunas herramientas o técnicas puntuales con el conjunto de la enseñanza por competencias.

También es frecuente ver profesores que “traducen” los objetivos por contenidos de sus cursos al lenguaje de las competencias, pero que luego no reflejan dicho cambio en la práctica. Esto se debe a la creencia de que la educación por competencias es solamente un discurso teórico.

Asimismo, existe resistencia a la observación del desempeño en clase, que es llevada a cabo por un coordinador académico o profesor a tiempo completo de la escuela o facultad en que dicta el profesor, o por un especialista en pedagogía designado por la universidad. Generalmente está seguida por una sesión de feedback donde se identifican puntos de mejora y se dan diversas sugerencias al profesor. Las autoridades académicas juegan un rol determinante en la creación de una cultura basada en la retroinformación y la confianza, no en la desconfianza y el castigo.

4.7. EL PROCESO DE CONTRATACIÓN E INDUCCIÓN DOCENTE

Para la enseñanza por competencias resulta esencial contar con un adecuado proceso de contratación e inducción docente. Para comenzar, el texto de los contratos debe reflejar algunos de los aspectos básicos para una eficaz gestión educativa. Muchas universidades emplean la estrategia de contratar intensivamente profesores a jornada parcial, cuya dedicación por lo común se llama “por horas”. Esta modalidad laboral no es negativa, aunque entraña riesgos cuando un profesor dicta en varias universidades que cuentan con diferentes modelos educativos; pero sobre todo porque se organiza el sistema laboral “por horas” y esto tiende a identificar las contraprestaciones que reciben los profesores exclusivamente con el tiempo que han impartido clases. Un buen contrato en un modelo por competencias especifica todos los productos y actividades que están incluidos en la dedicación del docente, como la preparación (y autoría) de materiales, la evaluación y el feedback a los estudiantes, el seguimiento del portafolio de evidencias de aprendizaje, el manejo del aula virtual, etc.

Otro aspecto clave es el proceso de inducción. Hay mucha heterogeneidad al respecto: algunas universidades tienen programas de 40 horas que son un requisito estricto para empezar a dictar. Otras tienen menos horas (entre 8 y 20 por lo general) y diferentes grados de obligatoriedad (por ejemplo, permiten llevar el taller de inducción durante el primer periodo de actividad académica). Finalmente, en algunos casos la asistencia de los profesores a los talleres de inducción es completamente voluntaria. Las mejores experiencias conjugan dos factores: la asistencia obligatoria y la anticipación suficiente en los procesos de contratación para que todos los docentes puedan recibirla.

4.8. FEEDBACK AL DESARROLLO Y DESEMPEÑO DOCENTE

Así como los perfiles de competencias definen con claridad los productos de aprendizaje que se espera que alcancen los alumnos, debe existir un perfil de competencias docentes que exprese con claridad las expectativas de cada institución en relación con el desempeño de sus profesores (Cano, 2005; González Moreyra, 2012b).

El camino hacia el logro de este perfil es una responsabilidad compartida entre el profesor, su dirección académica y la oficina encargada de la formación y/o la capacitación.

Como se mencionó anteriormente, el espacio más importante de retroinformación al profesor es la observación de su desempeño en el aula. Si este ámbito es bien trabajado, resulta crítico para asegurar el compromiso docente con el modelo educativo por competencias y gestionar efectivamente la calidad pedagógica. Las universidades más eficaces elaboran y distribuyen oportunamente documentos sobre el desempeño esperado del docente, realizan reuniones con los profesores para explicarles que el modelo es una pauta general, no una "camisa de fuerza", para detectar puntos de mejora y brindar apoyo. También se les explica las razones por las que las observaciones son realizadas por expertos en pedagogía además de coordinadores académicos.

Algunas universidades incluyen la observación del desempeño del docente en clase como parte de su evaluación formal de desempeño. Es mejor mantenerla por separado, para no sesgar el procedimiento y sus fines de orientación, excepto en las instituciones donde el ciclo de vida de la enseñanza por competencias ya se encuentra suficientemente maduro.

4.9. LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

La evaluación del desempeño docente es un proceso determinante en la educación por competencias y en el aseguramiento de la calidad. Con diferentes grados de formalidad, las universidades tienden hacia un modelo de evaluación de 360°, que incluya el punto de vista de los estudiantes, la dirección académica, las oficinas de secretaría académica y de desarrollo docente, y del propio profesor.

Los factores y la rúbrica de evaluación son variables. Entre sus conceptos figuran el desarrollo de materiales académicos (Parcerisa, 2005), la calidad de la evaluación, el nivel de logros de los estudiantes, las distinciones profesionales, las publicaciones académicas, la puntualidad en la asistencia y el inicio de clases, el cumplimiento de las normas académico-administrativas,

la puntualidad en el registro de notas de los alumnos, la calidad en el desarrollo del aula virtual del curso, la asistencia a talleres, la satisfacción de los estudiantes, etc. En ningún caso se debe usar un solo factor (por ejemplo, las encuestas de estudiantes).

No existe un modelo perfecto de evaluación del desempeño docente. Es recomendable que responda a la cultura de la institución y al desarrollo del modelo educativo. Por ejemplo, en las etapas iniciales algunas instituciones hacen más énfasis en el desarrollo de materiales de enseñanza (diseño de secuencias de aprendizaje, material del alumno, contenidos de las aulas virtuales, etc.) y conforme se va completando esta etapa la evaluación se traslada hacia la gestión del aprendizaje, las publicaciones académicas, etc.

Por último, las universidades deben analizar los resultados de la evaluación. Algunas requieren un plan de mejora para aquellos docentes que han sido evaluados por debajo de un nivel mínimo esperado. Es importante mantener el equilibrio para que el proceso de evaluación no sea un espacio de sanciones sino una práctica de diálogo y construcción que facilite el reconocimiento y la retención de los mejores profesores.

4.10. LA CAPACITACIÓN DOCENTE Y LA RETENCIÓN DEL TALENTO DOCENTE

El perfil de competencias del docente (véase 5.4.) funciona como un organizador de los talleres de formación, como si fueran un currículo para formar las capacidades de los profesores. Cada año se puede evaluar en qué medida se ha incrementado la competencia de los docentes en cada unidad académica (Cano, 2005).

¿Cuántas horas anuales de capacitación requiere un docente en un modelo por competencias? Un mínimo razonable para un profesor de jornada parcial es de cincuenta horas anuales en aspectos pedagógicos directamente relacionados con la educación por competencias y de al menos el doble en el caso de los directores académicos y profesores asociados. Casi todas las universidades asumen el costo de estas capacitaciones, que son dictadas por sus propios especialistas y por algunos expertos externos. Así se puede articular la formación docente con programas de

maestría. A este ritmo, los profesores a tiempo parcial alcanzan un nivel básico para gestionar el proceso de enseñanza por competencias en dos años.

Es necesario que las instituciones cuenten con un menú de talleres y horarios lo suficientemente amplio para responder a las expectativas de sus docentes, y que implementen modalidades blended y no presenciales para facilitar la participación.

Las direcciones de recursos humanos también participan en este proceso, con el fin de retener a los mejores profesores para la enseñanza por competencias. Los programas de incentivos se alinean con el desarrollo del talento del profesor y con sus resultados en la evaluación.

5. ALINEACIÓN DE LOS PROCESOS ORGANIZACIONALES

Hemos señalado que es un error considerar que la educación por competencias es exclusivamente un proceso de factores educativos y pedagógicos. Si se asume lo contrario es difícil dar continuidad a la construcción del modelo educativo. Para que la educación por competencias sea efectiva se requiere una visión de conjunto de los procesos organizacionales que se explican en los siguientes párrafos.

5.1. CALIDAD EDUCATIVA Y ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL Y PROGRAMÁTICA

Las universidades que implementan adecuadamente un modelo de educación por competencias tienen, en la práctica, muy altas probabilidades de afrontar exitosamente los procesos de acreditación institucional y programática. El modelo está claramente orientado hacia la consecución de la misión institucional, y gestiona de forma unificada diversos procesos académico-administrativos. Es un proceso común a toda la institución, que se comunica a través de los manuales para docentes y alumnos. Las competencias definen objetivos de aprendizaje claros que se distribuyen a lo largo del currículo, lo que resulta acorde con la mayoría

de esquemas y estándares de acreditación. También supone la presencia de un número adecuado de profesores y recursos para el aprendizaje en proporción a las necesidades académicas de los estudiantes.

Otro aspecto relacionado con la calidad es la gestión de un mapa de procesos académicos. ¿Es una buena estrategia implementar normas ISO que agrupen todos estos procesos? En principio, la respuesta es sí: la existencia de un mapa de procesos es una forma objetiva de demostrar que la universidad está realizando su misión institucional. Las alertas y no conformidades emitidas permiten tomar medidas correctivas. Sin embargo, este enfoque no está exento de riesgos. El primer peligro consiste en que el sistema de gestión de la calidad empiece arrojando tal cantidad de “productos no conformes” (especialmente cuando se empieza a implementar) que genere una reacción de resistencia entre las direcciones académicas. También es muy probable que se generen cuellos de botella en las tareas correctivas, pues las mismas serán asignadas a personas que ya tienen una agenda recargada. Como resultado, algunas se irán acumulando y el sistema perderá validez. Todas las autoridades académicas y profesores tienen que estar familiarizados con los procesos académicos incluidos en el mapeo; de lo contrario, la universidad puede tener dificultades en un proceso de acreditación.

5.2. OFICINAS DE EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS, DESARROLLO DOCENTE Y APOYO ESTUDIANTIL

¿Quién es el responsable del modelo educativo por competencias? Algunas universidades plantean que cada unidad académica o facultad se haga cargo del modelo educativo. Sin duda, tienen un papel protagónico, pero se requiere de oficinas especializadas que definan los procesos, los formatos, capaciten a los usuarios, administren la información, contraten especialistas, asesoren el proceso de *assessment*, organicen la inducción y capacitación docente y los talleres de apoyo a los alumnos, administren el mapa de procesos y un largo etcétera.

Algunas universidades tienen una sola oficina responsable por todos los procesos mencionados, y otras especializan las funciones hasta en cinco diferentes: desarrollo curricular, gestión docente,

assessment de competencias y mapeo de procesos, programas de apoyo a los alumnos y gestión de las tecnologías de la información y las comunicaciones aplicadas a la educación. No hay un parámetro claro para decir cuál opción es mejor; la primera tiene la ventaja que permite organizar y gestionar todos los procesos de manera conjunta, la segunda asigna las tareas a especialistas y les permite asumir liderazgo, pero también tiende a incrementar la presión sobre las áreas académicas porque todas las oficinas desean coordinar con ellas a la vez.

Cualquiera sea el modelo elegido, las oficinas responsables deben trabajar de manera coordinada y establecer prioridades comunes con las áreas académicas.

5.3. LA PARTICIPACIÓN DE LAS OFICINAS ADMINISTRATIVAS Y ACADÉMICO/ADMINISTRATIVAS

Las áreas encargadas del modelo educativo por competencias requieren de suficiente liderazgo como para ponerse en contacto y coordinar efectivamente sus procesos con las diversas áreas administrativas y académicas. La implementación de la enseñanza por competencias supone el desarrollo de proyectos de sistemas, planificación y desarrollo, infraestructura, compras, derechos de autor, comunicación institucional, entre otros; e implica coordinar con las oficinas de sistemas, finanzas, servicios, gestión, marketing, recursos humanos, etc. De hecho, este es uno de los principales retos al implementar la enseñanza por competencias.

Los encargados del modelo educativo por competencias tienen la responsabilidad principal de crear una "cultura del modelo educativo" dentro de la universidad. Esto supone que todos los colaboradores conozcan el modelo, cuáles son sus principales características y por qué está en el centro de la oferta de valor de la institución; pero también que puedan dar cuenta de cómo se relaciona con el trabajo de cada uno de ellos, independientemente de su área.

6. LA IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA: DEL DISEÑO A LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE

Reseñaremos brevemente las principales cotidianas que supone la implementación de la educación por competencias. A menudo las descripciones de puestos adolecen de claridad sobre estas responsabilidades y son pocas las universidades que han logrado una gestión efectiva del desempeño y los incentivos para su personal basados en las tareas que crean valor para sus clientes.

6.1. EL ROL DE LAS UNIDADES ACADÉMICAS Y SUS COORDINADORES

Es responsabilidad de cada director académico el contar con evidencias ordenadas sobre el modo como se está llevando a la práctica el modelo educativo por competencias en su programa. Cada unidad académica administra su documentación curricular. Estos archivos incluyen la documentación vigente sobre la misión y la visión de la universidad y de la carrera, la propuesta académica, el perfil de los alumnos ingresantes y egresados, el perfil de las competencias generales y técnico/profesionales, la articulación de las competencias y la malla curricular, las líneas de los cursos articulados y los logros de aprendizaje esperados. También debe existir un archivo ordenado de syllabus, diseños de los cursos, materiales de enseñanza en línea y portafolios de evidencias de aprendizaje de los alumnos.

Los profesores de jornada completa lideran el proceso de implementación. Para ello organizan reuniones de coordinación con sus docentes a fin de reforzar los principios y prácticas educativas, verificar la articulación y el diseño de los cursos y atender a las necesidades de recursos o de apoyo a los estudiantes (algunas universidades pagan a los profesores a jornada parcial por participar de estas reuniones). También verifican que los procesos de enseñanza por competencias se estén llevando a cabo oportunamente. Por ejemplo, que todos los cursos tengan completamente implementadas sus aulas virtuales al momento de iniciar las clases, que los recursos para el aprendizaje autónomo estén listos y disponibles para los alumnos, que se esté siguiendo

la secuencia de actividades programada en los cursos y que las evaluaciones y el feedback a los estudiantes se estén entregando oportunamente.

Una de las tareas más importantes en la que se involucra cada unidad académica es el assessment del logro de las competencias de sus estudiantes con el apoyo de las oficinas especializadas. Para llevarlo a cabo, el director académico y sus profesores determinan cuáles son los cursos o los momentos más apropiados, establecen el producto de aprendizaje que será evaluado y su rúbrica, convocan a los profesores del curso elegido y dirigen el proceso de evaluación y calificación de las evidencias de aprendizaje. Una vez obtenidos los resultados, convocan a sus profesores para analizarlos y tomar decisiones para mejorar la implementación del modelo educativo.

Las unidades académicas suelen emplear una estrategia "escalonada" de assessment en tres periodos académicos: el primer período evalúan el logro de algunas de sus competencias y analizan los resultados; en el segundo periodo se reúnen con profesores (y eventualmente alumnos) para tomar decisiones sobre las mejoras a implementar en el diseño por competencias, en el tercero se implementan dichas mejoras y luego se vuelve a evaluar. Al mismo tiempo, en el segundo periodo se ha empezado a evaluar un segundo grupo de competencias, y así sucesivamente. Este método permite distribuir mejor las cargas de trabajo.

El panorama es distinto en las facultades o programas que se comprometen a entregar a cada alumno un resultado sobre el estado de sus competencias. En este caso sí se requieren recursos para realizar una evaluación continua y censal.

6.2. EL DOCENTE GESTOR DEL APRENDIZAJE

En la educación por competencias el docente tiene un rol multidimensional (García-Valcárcel, 2001). Sin embargo, muchos profesores todavía asocian el concepto de "enseñanza" al de "experto comunicador de información" con el que ellos se formaron (véase Pascual, 1999). Por eso es necesario aclarar las expectativas.

En primer lugar, deber quedar claro que la enseñanza por competencias requiere que cada curso posea un diseño integrado de actividades (Pimienta, 2012 ; Zabalza y Zabalza, 2010), que incluye elementos como el syllabus, la secuencia instruccional, el material del alumno en clase, el material para el aprendizaje autónomo del alumno, los materiales de apoyo en el aula virtual y los de evaluación del aprendizaje. Lamentablemente, todavía vemos con cierta frecuencia casos de profesores que identifican el diseño del curso con "las presentaciones en MS Power Point" (o Prezi), los cuales son en realidad un material de apoyo.

En segundo lugar, se espera que el profesor siga de manera ordenada las actividades previstas en el diseño. Siempre queda lugar para la flexibilidad y la adaptación a las necesidades de los alumnos, pero no puede llegarse a la improvisación. El diseño del curso dice a los alumnos cómo organizarán su tiempo y sus actividades para lograr los objetivos de aprendizaje; los cambios demuestran falta de claridad.

El tercer aspecto es que el profesor tiene que conocer en detalle las fortalezas y debilidades de sus estudiantes; de lo contrario no estamos hablando de educación por competencias, sino de la misma "caja negra" de la educación por contenidos. Es fundamental que el profesor verifique constantemente en aprendizaje en clase y fuera de ella, que logre que los alumnos participen, que elaboren autoevaluaciones y las califiquen. Un profesor por competencias no puede tener alumnos desconocidos. Esta es una razón por la que las universidades que enseñan por competencias requieren asistencia mínima obligatoria a los alumnos, pues de lo contrario resultaría difícil que el docente examine los avances de cada uno.

En cuarto lugar, es indispensable que se incluyan actividades para transferir lo aprendido a la práctica y para reflexionar sobre los aprendizajes alcanzados. La transferencia es una de las piedras angulares del modelo educativo por competencias, y no supone necesariamente sofisticados laboratorios de simulación; a veces significa simplemente enseñar lo aprendido a otras personas, o sintetizarlo con los aprendizajes previos.

En quinto lugar, el profesor alienta la participación activa de los estudiantes porque cuantas más

veces intente aportar el alumno dentro y fuera de clases, más probabilidades tendrá de aprender. El buen profesor por competencias no juzga las contribuciones de los alumnos sino que las orienta hacia los objetivos de aprendizaje.

En sexto lugar, el docente organiza el trabajo autónomo de los alumnos y es exigente con su cumplimiento. Las actividades de aprendizaje autónomo deben estar diseñadas de antemano y contar con los recursos de apoyo necesarios. Es importante que cada trabajo autónomo tenga un producto que sea publicado por el alumno en la plataforma de recursos en línea (o el aula virtual) antes de la siguiente sesión. Algunos profesores indican a los alumnos que creen blogs para publicar sus trabajos de aprendizaje autónomo y los linkean al aula virtual del curso. Esta estrategia suele ser muy exitosa.

Por último, el docente es responsable por la calidad, la representatividad y la relevancia de las evaluaciones sumativas que aplica en su curso (Barbier, 1993). En los cursos que tienen varios horarios se usa un examen para evaluar en igualdad de condiciones.

6.3. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y TRABAJO EN GRUPOS

El aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1993) es una de las estrategias pioneras en la enseñanza por competencias, que usa la interdependencia entre los alumnos para asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje. Se emplea en la elaboración de proyectos, la conformación de grupos de estudio y la organización de controversias creativas (Johnson y Johnson, 1995). También es congruente con otras técnicas como el aprendizaje basado en problemas (véase Tomás, 2009) y el aprendizaje basado en el análisis de casos (véase Exley y Dennick, 2009).

Cuando se emplean estas estrategias grupales en educación por competencias es necesario indicar con precisión qué responsabilidades corresponden a cada alumno y evaluar las evidencias de aprendizaje en forma individual. Si las evaluaciones se hacen en forma grupal, siempre habrá asimetría en los aprendizajes y el profesor no estará en condiciones de asegurar que alumnos alcanzaron los logros esperados.

6.4. USO DE PLATAFORMAS Y RECURSOS EN LÍNEA

La educación por competencias no está reñida con el uso de las modalidades *blended*, semipresenciales y no presenciales, pero en estos casos se requiere un trabajo más complejo de diseño de actividades de aprendizaje (véase Mauri y Onrubia, 2008). En la práctica, casi todas las universidades han tenido dificultades para destinar los recursos necesarios en apoyo a la virtualización de cursos. Es muy común encontrar planes demasiado optimistas en cuanto al tiempo y tareas que demandará dicha adaptación. Para complicar más las cosas, algunas veces se supone que la virtualización es un mero "traslado de contenidos" del curso presencial a una plataforma virtual. Los costos de tercerizar estas tareas son elevados. Las oficinas especializadas en tecnologías de la información aplicadas a la educación tienen que estimar estos parámetros de forma objetiva y teniendo en cuenta el nivel de habilidad y dominio de las TICs de sus docentes (del Moral y Rodríguez, 2008).

Las evaluaciones en línea plantean un desafío adicional porque siempre están sometidas a la posibilidad de suplantaciones, copias y adulteraciones. En algunos casos las universidades implementan centros de evaluación especiales a los cuales acuden los alumnos para rendir los exámenes. Si no se cuenta con la posibilidad de financiar este tipo de infraestructura es mejor orientar la evaluación hacia proyectos aplicados.

7. LA VALIDACIÓN INTERNA

Gestionar por competencias es más caro que hacerlo por contenidos. De allí que resulte esencial demostrar sus ventajas y que estas se reflejen en indicadores de valor para la universidad y sus estudiantes.

7.1. TASAS DE GRADUACIÓN, REPETICIÓN DE CURSOS Y DESERCIÓN

La tasa de graduación constituye uno de los indicadores críticos para el éxito de un modelo educativo. En el modelo por contenidos la esperanza de graduación es consistentemente baja. El modelo por competencias mejora el costo de oportunidad de permanecer en la

universidad. El alumno conoce explícitamente qué productos de aprendizaje se está preparando para realizar y va siendo protagonista de la construcción de sus competencias. Esto incrementa la sensación de seguridad y predictibilidad del sistema de aprendizaje, así como la certeza de que una mayor permanencia en la universidad abrirá mejores puertas que las ofertas recibidas a corto plazo.

Otro factor de deserción se asocia a la repetición de cursos por segunda y tercera vez. Cuando los programas por competencias están bien implementados generalmente redundan en una tasa más baja de repetición de cursos. Una de las razones se debe al énfasis en la evaluación para el aprendizaje y la evaluación continua (López Pastor, 2009). De este modo los estudiantes reciben retroinformación constante y pueden adoptar medidas correctivas efectivas. Estudian más, se comprometen más, se identifican con el rol académico, están más motivados y mejora el nivel de su aprendizaje.

Para muchas universidades, la piedra de toque es la tasa de deserción. La deserción universitaria ha llegado a ser un importante problema social (Tinto, 1993) y también, por supuesto, representa una merma en los recursos financieros de las universidades. La educación por competencias es más eficaz para contener la deserción que la educación por contenidos, por varios puntos porcentuales. Hay un factor clave: el diseño por competencias supone un mayor nivel de interacción con alumnos y profesores desde el primer día, más trabajo en equipo. Por eso es más probable que los nuevos estudiantes se sientan rápidamente identificados e integrados en sus facultades o escuelas académicas, lo que constituye un predictor de permanencia (Lehman, 2007).

7.2. EL PROCESO DE ASSESSMENT DE COMPETENCIAS

El *assessment* de competencias es la base de todas las acciones que hemos venido explicando hasta el momento. Es el momento en que se evalúa directamente si la universidad está cumpliendo sus promesas con los alumnos y con la sociedad. La pregunta es la siguiente: “¿estamos produciendo el perfil de alumnos que ofrecemos?”

Existen dos maneras de abordar el *assessment* de competencias: tomando como unidad de análisis al estudiante y tomando como unidad de análisis a la carrera o programa académico. El *assessment* individual es un proceso oneroso, que incluye entrevistas, simulaciones, observaciones sistemáticas, cuestionarios, etc. Con frecuencia se realiza fuera de los cursos, en sesiones especialmente programadas. Pocas universidades pueden costearlo completamente, por lo que se recurre a modalidades como el portafolio de evidencias de aprendizaje.

El portafolio es una herramienta (preferiblemente en línea) donde el alumno va reuniendo evidencias (trabajos en cursos, participación en proyectos, etc.) de que ha alcanzado cada nivel de competencias, como en un tablero de ajedrez (véase Colén et al., 2006). Cuando ha cursado las materias que están articuladas con una “casilla” en particular, puede registrar en su portafolio un archivo con la evidencia pertinente, la cual es aprobada por sus profesores o su director de carrera.

Con cierta frecuencia se emplean pruebas estandarizadas y validadas por expertos en psicometría para evaluar el nivel de la competencia. Este método también es efectivo para equilibrar los costos en el largo plazo; requiere de un equipo de especialistas que trabajen en el diseño, la construcción y la validación por un periodo considerable de tiempo.

Otras universidades implementan un *assessment* orientado a evaluar las competencias en base a una muestra representativa de estudiantes de cada programa o la carrera y así tomar decisiones para mejorar el diseño del currículo. La técnica más empleada es la presentación de productos de aprendizaje como los proyectos de final de carrera, actividades organizadas por alumnos, exposición de trabajos en ambientes de la universidad, etc. El uso de rúbricas aplicadas por un jurado de profesores evaluadores brinda información confiable para la toma de decisiones.

Cualquiera sea el modelo, es recomendable que la universidad convoque con cierta frecuencia los servicios de especialistas externos que realicen una investigación independiente sobre los niveles de logro de los estudiantes.

Toda la información resultante del *assessment* de competencias debe ser organizada, compartida con

profesores y alumnos, discutida, empleada para decidir mejoras y archivada apropiadamente, de modo que sea fácilmente accesible y que sirva en el proceso de diagnóstico del currículo (ver González Moreyra, 2012a). En nuestra experiencia, es el modo más eficaz para asegurar la mejora continua en la calidad educativa brindada a los estudiantes.

7.3. EL FEEDBACK DE ALUMNOS, PROFESORES Y COMITÉS CONSULTIVOS

Dos de las palabras clave en la educación por competencias son “feedback” y “transparencia”. Es recomendable que los resultados y mejoras en el perfil de competencias de los alumnos/egresados sean discutidos abiertamente en reuniones frecuentes dentro de las unidades académicas, con profesores, alumnos y con los comités consultivos. Afortunadamente, se ha visto un incremento considerable de estas prácticas, pero todavía debe aplicarse más orden en el manejo de actas y planes de mejora surgidos de ellas. La universidad gestionada por competencias es necesariamente participativa en la toma de decisiones para mejorar la calidad académica.

8. VALIDACIÓN EXTERNA

Los beneficios tangibles de la educación por competencias también se evidencian en el ámbito externo, permitiendo a las autoridades universitarias un control más efectivo sobre la empleabilidad de sus egresados, su relación con la sociedad y prestigio académico.

8.1. TASAS DE EMPLEO ADECUADO PARA LOS EGRESADOS

Poseen empleo adecuado los egresados de la universidad que están trabajando en aquellas tareas para las que se formaron a las pocas semanas de graduarse.

Cada año las escuelas y unidades académicas renuevan su estudio de la demanda social para determinar cuántos alumnos estarán en capacidad de obtener empleo adecuado y formarse en concordancia con su

modelo educativo. Las mediciones al respecto deben ser muy estrictas; de lo contrario, se empezará a admitir un margen de error que terminará minando las buenas prácticas académicas y la calidad del sistema.

Las universidades deben ser conscientes de que existen ciertas carreras que pueden ejercer un gran atractivo para sus futuros alumnos, pero que corren el riesgo de proporcionar un mercado de trabajo muy pequeño. Las agencias de acreditación son muy estrictas con la evidencia de empleabilidad y esperan que los alumnos trabajen en el ámbito para el que se formaron.

8.2. COMUNICACIÓN CON LOS CENTROS DE PRÁCTICA PREPROFESIONALES

La universidad que educa por competencias necesita que los asesores y directores de prácticas preprofesionales estén familiarizados con su modelo educativo. De lo contrario, es muy probable que no tengan idea de cómo orientar las tareas asignadas a los estudiantes y acaben —por sentido común— poniéndolos a practicar en proyectos o procesos que no guarden relación con su formación.

Este es uno de los puntos donde las universidades que gestionan por competencias tienen más problemas. Raras veces envían información sobre el modelo educativo a las empresas que emplean a sus alumnos en prácticas preprofesionales, y menos aún las convocan para explicar y dialogar sobre la propuesta de competencias de la universidad. Así, los estudiantes quedan en riesgo de no poder transferir a la práctica todo lo que realmente aprendieron.

Los informes y los formatos de evaluación del desempeño en las prácticas preprofesionales también deben ser adaptados a las competencias del modelo educativo, y analizarse y archivarlos como evidencias del nivel de logro de las mismas.

8.3. INVESTIGACIÓN, PUBLICACIONES Y PATENTES

La educación por competencias está fuertemente orientada hacia los productos de aprendizaje. Por lo tanto, tiene la posibilidad de difundir y publicar continuamente trabajos y propuestas de sus alumnos; la difusión de sus trabajos es parte del proceso de feedback formativo. Cada carrera debe proveer los medios para la publicación de acuerdo con sus propias características: revistas de investigación estudiantiles o de proyectos conjuntos con profesores, libros de portafolios gráficos, coloquios estudiantiles, mesas de discusión abiertas a la extensión universitaria, foros en Internet, etc.

En las universidades que hacen énfasis en la investigación aplicada deben existir metas específicas sobre el desarrollo de innovaciones y especialmente sobre el registro de patentes. Los centros de investigación aplicada son muy propicios para la formación de competencias, pero deben organizarse de modo que produzcan resultados tangibles.

8.4. EL FEEDBACK DE LOS STAKEHOLDERS

Los modelos educativos por competencias no solo son un signo de calidad de las universidades, sino que constituyen su mejor respuesta ante los desafíos que la sociedad enfrentará en los años venideros. Por eso deben estar abiertos a recoger las impresiones y sugerencias de todo tipo de actores sociales. Difundir el sentido de la educación por competencias en la sociedad ayudará a desarrollar una nueva comprensión sobre el sentido de creatividad, la productividad y el desarrollo del capital humano.

A través de programas de extensión universitaria, de mesas redondas y de los medios de comunicación, las universidades pueden obtener un feedback muy valioso sobre su modelo educativo y al mismo tiempo difundir los fundamentos de una cultura basada en el talento de las personas y en un concepto de bienestar y competitividad cada vez más amplio y completo.

El panorama de la gestión educativa por competencias que hemos presentado puede parecer muy amplio y complejo, y tal vez algunas personas se sientan

desalentadas de ponerlo en práctica. En realidad, muchos de los temas tratados aquí son necesarios para asegurar la calidad educativa aunque no se eduque por competencias; solo que a veces las universidades consideran que son cuestiones separadas. Por otro lado, el modelo de enseñanza por contenidos está llegando rápidamente al punto en que su ineficiencia se hace más y más manifiesta, porque coloca en el mercado laboral a profesionales que están en gran desventaja para transferir eficazmente lo aprendido a la práctica, y que requieren curvas de aprendizaje muy grandes para algunas tareas básicas de sus ámbitos profesionales. Este no es el perfil de formación que nos asegurará el capital humano requerido para la competitividad de los países latinoamericanos en los próximos años. La educación por competencias sí tiene una respuesta más clara y efectiva para este desafío, que es común a todos nosotros.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRE, Alberto

2013 *"Ansiedad ante exámenes y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana"*, *Propósitos y representaciones*, Lima, vol. 1, número 1., pp. 107-130.

BARBIER, Jean-Marie

1993 *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.

BOSWELL, Stefanie

2012 *"'I deserve success': Academic entitlement attitudes and their relationship with course self-efficacy, social networking, and demographic variables"*, *Social Psychology of Education*, 15, pp. 353-365.

BURNETT, Lynn y LARMAR, Stephen

2011 *"Improving the first year through an institution-wide approach: The role of first year advisors"*, *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 2, pp. 21-35.

CANO, Elena

2005 *El portafolios del profesorado universitario. El instrumento para la evaluación y el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro-Instituto de Ciencias de la Educación de Barcelona.

CARRERAS BARNÉS, Josep

2006 *"Competencia y planes de estudios"*, En. CARRERAS BARNÉS, Josep (dir.), *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona, Octaedro-Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 75-89.

COHEN, Marisa

2012 *"The importance of self-regulation for college student learning"*, *College Student Journal*, 47, pp. 892-903

COLÉN, María Teresa, GINÉ, Nuria, & IMBERNON, Francesc

2006 *La carpeta de aprendizaje del alumno universitario. La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje.* Barcelona, Octaedro-Instituto de Ciencias de la Educación de Barcelona.

DEL MORAL, María & RODRÍGUEZ, Raquel (coords.)

2008 *Experiencias docentes y TIC.* Oviedo: Octaedro – Universidad de Oviedo.

EXLEY, Kate & DENNICK, Reg

2009 *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior.* Madrid: Narcea.

FLORIDA, Richard

2010 *La clase creativa. La transformación del trabajo y el ocio en el siglo XXI.* Barcelona: Paidós.

GADBOIS, S. & TURGEON, R.

2011 "Academic self-handicapping: Relations with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time", *British Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 207-222.

GARCÍA MARTÍNEZ, Jesús

2010 "Aprendizaje basado en las competencias y habilidades". En GAVIDIA SÁNCHEZ, Julio (coord.), *Nuevos títulos de grado en el espacio europeo de educación superior.* Barcelona: Octaedro – Universidad de Cádiz, pp. 67-81.

GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana

2001 *Didáctica universitaria.* Madrid: La Muralla.

GIMENO SACRISTÁN, José

2008 *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

GONZÁLEZ MOREYRA, Raúl

2012a *Curriculum, lineamientos básicos, volumen II en Obras completas.* Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.

2012b *Formación docente. Reflexiones, modelos y aplicaciones, Vol. III en Obras completas.* Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.

HANNAN, Andrew & SILVER, Harold

2006 *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.* Madrid: Narcea.

JOHNSON, D.W. & JONHSON, R.

1995 *Creative controversy. Intellectual challenge in the classroom*, 3ª. ed. Edina, MN: Interaction Book Company.

JOHNSON, D.W., JONHSON, R. & HOLUBEC, E.

1993 *Cooperation in the classroom*, 5ª. ed. Edina, MN : Interaction Book Company.

LEHMAN, Wolfgang

2007 *"I just did'n feel I fit in': The role of habitus in university drop-out decisions"*, The Canadian Journal of Higher Education, 37, 2, pp. 89-110.

LÓPEZ PASTOR, Víctor (coord.)

2009 *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid: Narcea.

MALAGÓN, Luis Alberto

2008 *Educación superior e interacción curricular*. Bogotá: Magisterio.

MATEOS, Vidal & MONTANERO, Manuel (coords.)

2008 *Diseño e implantación de títulos de grado en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea.

MAURI, Teresa & ONRUBIA, Javier

2008 *"Dimensiones e indicadores de la calidad de procesos formativos en línea: pautas para el análisis"*. En BARBERÁ, Elena, MAURI, Teresa & ONRUBIA, Javier (coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TICs. Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Crítica y Fundamentos, pp. 99-145.

MEHTA, Sanjay, NEWBOLD, John & O'ROURKE, Matthew

2011 *"Why do first-generation students fail?"*, College Student Journal, 45 , pp. 20-35.

ORTIZ ELÍAS, José Agustín

2013 *Factores individuales para el éxito temprano en la vida universitaria y programas de apoyo al estudiante. Estado de las investigaciones psico-educativas en el periodo 2010-2013*. Tesis de Maestría, Lima, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

PARCERISA, Artur

2005 *Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos*. Barcelona: Octaedro-Instituto de Ciencias de la Educación de Barcelona.

PASCUAL, Enrique

1999 *"Informe de la formación de profesores de pre y post grado desde las instituciones formadoras más importantes de América Latina"*, Revista Iberoamericana de Educación, número 19, Enero-Abril 1999, pp. 229-270.

PIMIENTA, Julio

2012 *Las competencias en la docencia universitaria*. México: Pearson.

POZO, Juan Ignacio & PÉREZ ECHEVERRÍA, María del Puy

2009 *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.

PROYECTO TUNING

2007 *"Competencias genéricas. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina y el Caribe"*, en Universidad Nacional Mayor de San Marcos, *Compendio de Calidad Educativa y Certificación Profesional*. Lima: UNMSM, pp. 160-182.

SANZ DE ACEDO, María Luisa

2010 *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.

SANZ ORO, Rafael (coord.)

2009 *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis.

TINTO, Vincent

1993 *Leaving college: Rethinking the causes of student attrition*. Chicago (Illinois): University of Chicago Press.

TOMÁS, Marina (coord.)

2009 *La cultura innovadora de las universidades. Estudio de casos*. Barcelona: Octaedro.

ZABALZA, Miguel

2004 *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, Miguel & ZABALZA CERDEIRIÑA, María Ainoha

2010 *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.