

Desafíos de la Formación por Competencias en la Educación Superior



María E. Irigoin, Coordinadora de Autoevaluación, Vicerrectoría Académica de la Universidad de Chile.

La discusión parece estar recién empezando, con posiciones que van -por ejemplo en la relación entre educación y trabajo-, desde quiénes lo omiten por no ser un tema académico, hasta los que consideran que el fin de las instituciones de educación superior es preparar mano de obra. Entre estos extremos, parece conveniente debatir la introducción de la formación por competencias en la educación superior en un marco en el cual cada institución se sienta cómoda con su identidad y misión y pueda acoger a la recién llegada en forma coherente.

Documento presentado por María E. Irigoin, Coordinadora de Autoevaluación de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Chile, en el "Primer Encuentro Internacional de Educación Superior: Formación por competencias", organizado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, SENA, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia y ACIET, Medellín, 7 al 10 de junio, 2005.

Introducción

La lógica de la formación por competencias es nueva para algunas carreras de educación superior, mientras que para otras podría ser sólo la oportunidad de formalizar más, y de poner en un lenguaje nuevo, un tipo de formación que les es muy propia. En esta categoría caben las carreras técnicas y tecnológicas y algunas universitarias con fuertes componentes de trabajo práctico, tales como las vinculadas a las ciencias de la salud, a las ingenierías y al arte. Por ejemplo, la evaluación del desempeño ha sido tradicionalmente la evaluación principal en el trabajo académico de un músico o de una bailarina y la evaluación del portafolio de trabajos y fotografías de trabajos (evidencias) es también habitual al valorar evaluativamente el trabajo de un/a arquitecto/a o de un/a diseñador/a. ¿Qué es lo que varía ahora? Al decir de algunos de los mismos profesores, lo que siempre se ha hecho en forma algo intuitiva y/o siguiendo las formas de actuar de los grandes maestros, ha encontrado en la formación por competencias un conjunto de conocimientos pedagógicos especializados y una forma de expresión.

Reconocimientos como los anteriores son interesantes, así como lo son las reflexiones que el trabajo con competencias ha estimulado en las instituciones, ya que la preocupación ha llegado a generalizarse a través de una circulación natural de las ideas e impulsos dados por proyectos externos que han asumido las competencias como uno de sus instrumentos obligados de trabajo. Éste es el caso de la homologación de mallas curriculares para efectos del reconocimiento de títulos, el suplemento de competencias al diploma del título de pregrado en el proceso de Bolonia de la Unión Europea, y la certificación de títulos profesionales que se avanza muchos países, incluyendo a América Latina. Difícilmente una institución de educación superior podría hoy ignorar la existencia de la formación por competencias o negarse a considerarla en sus planes de actualización, pero su concreción conceptual y metodológica es lenta y no exenta de dificultades. En este escenario, ¿cuáles podríamos considerar como desafíos de la formación por competencias para la educación superior?

Podríamos englobar una variedad de desafíos en uno mayor consistente en cómo aprovechar la incorporación de la formación por competencias para atender los siguientes propósitos: a) Analizar y eventualmente actualizar la identidad y misión institucional e incorporar una formación por competencias a la medida de la propia identidad; b) Reconocer la necesidad de una renovación curricular y el papel de las competencias en ella; c) Aprovechar la riqueza metodológica de la formación por competencias para un mejoramiento de la gestión; d) Mantener una mirada atenta a la evolución de las competencias dentro y fuera del ámbito educativo y preocuparse de su desarrollo y proyecciones

Para seguir el orden de los propósitos señalados, el presente documento está estructurado en cuatro partes que se referirán, respectivamente, a lo que hemos denominado un desafío de marco conceptual, un desafío curricular, un desafío de gestión y un desafío de proyección.

1. Un Desafío de Marco Conceptual

La diversificación de la educación superior, con creación de instituciones de educación superior no universitaria, ha seguido en nuestra región un camino parecido al que la OECD investigó en su momento para sus países y que podría resumirse como una falta de identidad propia de las nuevas instituciones y un afán de parecerse a las universidades (OECD, 1992). En América Latina, podemos decir que las instituciones de educación superior no universitaria recién a fines de los 90' comenzaron a perfilarse con una identidad propia y a asumir un lugar significativo, mientras que, simultáneamente, las universidades avanzaban su tercera ola de reforma, buscando responder a una multiplicidad de demandas (Brünner, 2002), a la vez que se vivía la creación de una gran cantidad de universidades nuevas.

Algunos temas que destacan con singular importancia en el desarrollo de la educación superior guardan relación con el sentido de las reformas, la identidad y misión institucional, las exigencias del propio estado del arte de la educación, la vinculación con el medio en un mundo camino a la globalización que precisa del reconocimiento de los títulos profesionales y los grados académicos para la movilidad de estudiantes, profesionales y académicos.

La discusión parece estar recién empezando, con posiciones que van -por ejemplo en la relación entre educación y trabajo-, desde quiénes lo omiten por no ser un tema académico, hasta los que consideran que el fin de las instituciones de educación superior es preparar mano de obra. Entre estos extremos, parece conveniente debatir la introducción de la formación por competencias en la educación superior en un marco en el cual cada institución se sienta cómoda con su identidad y misión y pueda acoger a la recién llegada en forma coherente. Por este motivo nos referiremos a algunos elementos amplios de marco antes de pasar al marco más propio de las competencias.

1.1 A modo de un marco mayor

El siglo XX se cerró para la educación superior con la gran Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES, Unesco, París, octubre, 1998) y el XXI se ha abierto con los resultados del seguimiento de cinco años corrientemente conocido como CMES+5 (1998-2003). En ambos casos se ha reiterado que las misiones fundamentales de la educación superior – educar, investigar y proveer servicios a la comunidad– deben ser preservadas, reforzadas y expandidas. UNESCO como institución comenta que la Conferencia enfatizó que "las instituciones de educación superior deben procurar educar a graduados calificados que sean ciudadanos responsables y proporcionarles oportunidades de aprendizaje superior a lo largo de la vida. Al comienzo de este siglo, podemos ver los efectos devastadores de un concepto de desarrollo económico basado en la especulación. Así, es muy oportuna la adopción por parte de la comunidad internacional de un documento que claramente afirme que las instituciones de educación superior deben preservar sus funciones críticas para el interés de la democracia".

Otros autores anotan que "para la Conferencia Mundial, la formación para la ciudadanía constituye un elemento esencial de la misión de la enseñanza superior. Así, la enseñanza superior debe contribuir a través de nuevas prácticas universitarias a 'recivilizar la mundialización'. Es urgente reformar la universidad para que no llegue a ser una simple prestataria de servicios mercantiles y para restituirle su estatuto de 'bien público, un estatuto de puente entre las generaciones, entre saberes y disciplinas, entre sociedades. Reformar es proporcionar a la universidad los medios para ser precursora al formar parte de los cambios del

mundo que la rodea. Por esto, parece pues necesario repensar el contrato social entre la Universidad y la sociedad" (Loison y Barthelemy, 2003).

La formación por competencias llegó a la educación superior fundamentalmente para un mayor acercamiento entre la educación y el trabajo, pero en la actualidad son varias otras las razones que la justifican y estimulan. Algunos argumentos en esta línea:

a) La formación por competencias está probando ser una herramienta válida para la concreción de lo que el informe Délor (1996) plantea como los cuatro pilares del aprendizaje del siglo XXI: conocer y aprender a aprender, saber hacer, saber ser y saber vivir en paz con los demás (cultura de paz). La naturaleza integral de las competencias permite concretar, aunque sea en una forma inicial, la aspiración de ofrecer una educación que facilite los desarrollos mencionados.

b) La capacidad de la formación por competencias de abordar el currículo como texto (planes y programas de estudio, y materiales), como prácticas docentes (implementación curricular) y como evaluación de los aprendizajes proporciona a la renovación curricular una potencia adicional que comienza a ser apreciada.

c) Al ser un vínculo efectivo entre la educación y el trabajo, las competencias proveen una metodología y un lenguaje común que permitirá aumentar la legibilidad, comparabilidad y competitividad de los títulos profesionales.

d) Las competencias forman parte de la corriente principal de esfuerzos tan importantes del proceso de Bolonia como lo es el proyecto Tuning, que establece "cuatro líneas de enfoque" para la construcción de un área de convergencia de la educación superior: "a) competencias genéricas, b) competencias específicas, c) el papel del ECTS como sistema de transferencia y acumulación de créditos, y d) enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y control de calidad" (Tuning, 2003).

e) Es cada vez más generalizado el uso de las competencias para la homologación de mallas curriculares y la certificación y recertificación de profesionales.

f) La condición de conocimiento en construcción que tiene la formación por competencias permite contar con conceptos y herramientas, a la vez que disponer de un campo amplio de exploración en que la educación superior tiene una oportunidad excelente de contribuir y crear para mejorar y/o modificar lo que se estime conveniente.

1.2 Educación y trabajo

Estimamos que sería reduccionista considerar a la formación por competencias como una respuesta para adaptarse a la globalización y desarrollar la empleabilidad de los estudiantes. El uso de las competencias no puede ser un pretexto para que las instituciones de educación superior se conviertan en instrumentos, sino que debiera ser un elemento más a incorporar para servir en mejor forma a su propia misión. ¿Qué sucede con el sentido de agente transformador esperable de la educación y de las instituciones educativas? Algo diferente es alinearse como instituciones de educación superior en un marco de educación permanente para el desarrollo humano y la ciudadanía, a la vez que se busque facilitar la empleabilidad para el acceso, mantención y promoción en un trabajo decente o digno.

Frente al tema del trabajo, dos respuestas complementarias que la Unión Europea planteó desde la educación a lo que identificaron como los *shocks* de la sociedad de la información, de la globalización y de la civilización científica y técnica, fueron cultura general, y empleabilidad y creación de empleo (Commission Européenne, 1995), pero los gravísimos problemas

provocados por la crisis económica de 1997 dieron al desarrollo de la empleabilidad un protagonismo mayor que se hizo sentir en la reunión sobre educación y trabajo, preparatoria de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (Teichler, 1997/Irigoin, 1997/Irigoin, 1998), y se proyectó a la misma Conferencia. Actualmente, los equilibrios de hace una década parecen estar recuperando su espacio con un lenguaje que habla de desarrollo de la ciudadanía y de la empleabilidad y nosotros agregamos que esta empleabilidad debiera enmarcarse en lo que la Organización Internacional del Trabajo ha expresado como el trabajo decente o digno. Para promover el trabajo decente, OIT propone una síntesis de cuatro objetivos estratégicos: i. Conseguir que se respeten los principios y derechos fundamentales en el trabajo; ii. Crear mayores oportunidades de empleo y de ingresos; iii. Extender la protección social (seguridad humana); y iv. Promover el diálogo social (OIT, 1999).

1.3 Acerca de las competencias

Al marco conceptual que se ha tratado de esbozar le sigue con fuerza el desafío de una conceptualización de las competencias. Parece interesante acercarse a autores como Barnett (1998) que demuestra su preocupación por explorar "las emergentes relaciones entre educación superior, conocimiento y sociedad" y el nuevo lenguaje circulante en la educación superior, usando estas exploraciones semánticas como una forma de ir a un análisis más amplio. En síntesis, Barnett plantea que la competencia es un objetivo enteramente aceptable para la comunidad académica, pero discute que la noción se hace problemática cuando se la convierte en una meta dominante, con la disminución de otras metas valiosas, o, secundariamente, cuando la competencia es construida sobre una base excesivamente estrecha. El autor criticaba lo que llamaba la concepción operacional de competencia usada en ese momento por el sistema del Reino Unido y promovía una visión académica construida alrededor de un sentido del dominio estudiantil dentro de una disciplina.

Parece bien usado el tiempo que algunas instituciones se están tomando en problematizar y debatir sobre estas materias, aprovechando las lecciones aprendidas de las experiencias de introducción de las competencias en la formación profesional y en diversos niveles de la educación formal, y las necesarias diferencias que requiere. A la postre, el desafío detrás del marco conceptual es de reconocimiento que las competencias vienen de lejos y que un marco, una definición, una forma de hacer, responden a una forma de pensar. Discernir podría ser una palabra oportuna a este respecto, y esto demanda atención y diálogo intra e interinstitucional y entre los países.

Otra reflexión necesaria se relaciona con el sentido y medida en que se trabajarán las competencias laborales en la educación superior. Desde que ellas fueron identificadas y trabajadas en su forma moderna, se han acumulado conocimientos y experiencias (ver, por ejemplo, bibliografías y experiencias en Cinterfor), pero su uso en el ámbito de la educación presenta un desarrollo relativo menor y desde un punto de vista conceptual no parece haber habido mucha preocupación por adjetivar el tipo de competencia con el cual se está trabajando.

2. Un Desafío Curricular

La introducción de la formación por competencias ha significado y está significando en muchas instituciones una oportunidad importante de revisión curricular para una renovación necesaria y urgente. No obstante las limitaciones actuales, puede afirmarse que la formación por competencias puede contribuir en forma efectiva en aquellos aspectos que le son propios.

Al hablar de currículo nos referimos a tres grandes dimensiones: el diseño curricular, la ejecución del diseño, y la evaluación. A continuación abordaremos estas dimensiones, considerando en el diseño, a los planes y programas de estudio; en la ejecución, a las prácticas

docentes; y en la evaluación, a la evaluación de competencias. Sobre decir que cada institución de educación superior debiera construir, adaptar o adoptar una metodología de uso de la formación por competencias para cada una de ellas.

2.1 El diseño curricular basado en competencias

¿Cuándo podemos considerar que tenemos un diseño curricular basado en competencias? Según S. Fletcher (1992), los mínimos que caracterizan a un programa pedagógico de formación por competencias son los siguientes: un referencial de competencias y una evaluación de competencias.

Por sobre los mínimos, podríamos decir que un diseño curricular basado en competencias debiera cumplir a lo menos las siguientes condiciones:

- a) Hay un referencial de competencias disponible, que es consultado para realizar el diseño.
- b) La evaluación ha sido establecida de antemano.
- c) Debe hacerse evaluación de competencias.
- d) La organización curricular es generalmente modular.
- e) El programa ofrece las experiencias y los recursos de aprendizaje necesarios para el desarrollo de cada competencia.
- f) Se busca flexibilidad en el manejo de la variable tiempo.

Un punto que siempre conviene destacar es la necesidad de que la evaluación de la competencia sea establecida al momento de comenzar el diseño curricular. El cómo se va a evaluar la competencia ordena todo el diseño, decide los objetivos y la selección de contenidos, orienta la definición de las experiencias de aprendizaje y permite establecer los recursos que será necesario usar.

¿Cómo va el avance del diseño curricular basado en competencias en las instituciones de educación superior? No hay una sola respuesta, porque parece conveniente distinguir entre las instituciones e incluso al interior de una determinada categoría. Como era esperable, las instituciones de educación superior que forman técnicos o tecnólogos han asumido con mayor facilidad y rapidez esta forma de trabajo curricular, porque su propia misión y cultura es receptiva para estas innovaciones. En el ámbito de las universidades, se podría decir que la incorporación de la formación por competencias presenta distintos grados, desde experiencias avanzadas como es el caso, por ejemplo, de carreras pertenecientes a las ciencias de la salud, especialmente en medicina, hasta primeros balbuceos de instituciones que recién comienzan a examinar el tema.

2.1.1 ¿Con cuáles competencias trabajar?

El proyecto Tuning de la Unión Europea, en forma semejante a varias otras iniciativas, propone trabajar con dos tipos de competencias: competencias genéricas y competencias específicas. Lo que se ha hecho en universidades de la Unión Europea ha sido identificar y consensuar un conjunto de competencias genéricas y competencias específicas que las universidades se comprometen a incorporar a sus currículos. La lógica apunta a trabajar al nivel de lo que se requiere lograr -el resultado final del logro de la competencia demostrado a través de una evaluación apropiada (evaluación de competencias)-, pudiendo cada institución buscar la forma metodológica y el proceso que considere más adecuados para el logro de los fines (Tuning,

2004).

Como es sabido, en el trabajo del proyecto Tuning-América Latina, un grupo de universidades de diversos países han identificado 29 competencias genéricas que en estos momentos son objeto de una encuesta a una muestra por países para seleccionar el pequeño conjunto de competencias que las instituciones pertenecientes al proyecto se comprometerán a desarrollar. Sin desconocer la importancia y el alcance de esta iniciativa, pareciera interesante también considerar para la decisión final una importante cantidad de selecciones de este tipo de competencias que se trabajan en diversos proyectos. Desde lo que podría considerarse más estrictamente la academia, Barnett plantea que para el caso de universidades es fundamental el desarrollo de nuevas capacidades tales como transferabilidad, no sólo a través de metaoperaciones y metacognición, sino que, y muy principalmente, de metacrítica (autovigilancia); capacidad de aprendizaje; comunicación dialógica; evaluación; capacidad de actuar en los límites (boundary conditions) y capacidad de crítica (critique).

Brémaud (2001), por su parte, destaca el valor de la autonomía, preguntándose acerca de cuáles son las capacidades que la desarrollan, y propone cuatro "grandes familias interconectadas de capacidades", basado en las cartas 'autonomizadoras' de Séneca a Lucilio: capacidad de autoconfianza, capacidad de pensar, capacidad de vivir con los demás, capacidad de buscar el sentido. Zarifian (2001), reconoce a la autonomía como indispensable, pero no suficiente, anotando que un sujeto puede ser autónomo y, a la vez, incompetente. Por esto destaca la necesidad de la iniciativa en el sentido que le da Hannah Arendt de "iniciar, vale decir, comenzar alguna cosa nueva en el mundo". El autor continúa diciendo que "el concepto de iniciativa significa la competencia en acción, el compromiso del sujeto, no en relación a las reglas (sean prescritas o autónomas), sino en relación a un horizonte de efectos, aquellos que su iniciativa singular provoque" y agrega que estaría "tentado a decir" que "la competencia es la iniciativa bajo condición de autonomía, es determinar un comienzo en una zona de indeterminación".

2.1.2 Las competencias específicas o técnicas

En cuanto a las competencias específicas, estimamos conveniente plantear a lo menos las siguientes preocupaciones para su trabajo en la educación superior:

a) Si existiera un marco nacional de competencias en el país, las instituciones de educación superior debieran alinearse con ese esfuerzo nacional y usar las competencias y estándares del marco. En los países que tienen un marco en formación, estas instituciones tienen una oportunidad extraordinaria de colaborar para el desarrollo del marco e incidir para eventuales cambios y/o mejoramientos

b) Al no existir un marco de competencias ni referenciales para las carreras que interesan, desde la educación debe emprenderse 'la subida de la colina', como ha dicho el CONALEP de México, y crear lo que llaman "normas o estándares educativos provisorios de competencias" que constituyan las bases para los programas educativos. Sin embargo, para esta construcción debiera usarse alguno de los métodos existentes y con una participación activa de actores del mundo laboral. A este respecto, en varias instituciones de educación superior no parece haber habido mucha discusión sobre qué colina habría que subir ni cuánto subirla, porque en varios casos pareciera considerarse que identificar las competencias consistiría en generar un listado de competencias, sin usar ninguno de los métodos de identificación existentes ni crear uno nuevo y encapsulados en la propia cultura institucional.

c) La construcción del referencial de competencias debiera ser una ocasión privilegiada para probar métodos y experimentar en distintos aspectos, especialmente en las participaciones. Tendría que notarse que la o las instituciones que lideran una identificación de competencias son instituciones de educación superior que pueden hacer una diferencia y agregar valor al trabajo tradicional.

2.1.3 El diseño a partir de un currículo vigente

Una situación bastante corriente es que el diseño curricular basado en competencias deba asumirse como la renovación de un currículo vigente en un ambiente insuficientemente preparado para acoger el tema de las competencias. En una situación de este tipo, algunos pasos que se podrían dar serían los siguientes:

Paso 1 - Concordar una definición de competencias, aunque fuere provisoria, y adoptar una clasificación de competencias.

Paso 2 - Normalizar el lenguaje en uso y elaborar un glosario básico para el trabajo con competencias.

Paso 3 - Tomar una decisión sobre el régimen curricular y la organización curricular. Para la organización curricular habría que decidir una alternativa metodológica de trabajo tal como, por ejemplo:

- a) Continuar con la organización curricular por asignaturas y avanzar a través de establecer una correspondencia entre las asignaturas y las competencias a las cuales sirven.
- b) Diseñar una organización curricular modular, con módulos elaborados especialmente para servir a las competencias.

Paso 4 – Tomar una decisión sobre el tipo de crédito a usar.

Paso 5 - Establecer una base común de competencias genéricas o transversales para la institución, entendiendo que éste es un mínimo y que cada unidad (facultad u otra instancia) pudiese agregar lo que estimare adecuado. Esta base podría contener, por ejemplo, dos o tres competencias transversales, que serían "el sello de la casa", de modo que todo/a egresado/a de esa institución presentara un especial desarrollo en cuanto a estas competencias.

Paso 6 - Seleccionar y/o construir referenciales de competencias específicas para las carreras, a través de consultas a fuentes documentarias, método Delfos con especialistas y talleres de identificación de competencias.

2.2 Las prácticas docentes

Uno de los postulados importantes y democratizadores de las competencias es que no debe importar cómo dónde ni cuándo una persona desarrolló una competencia, sino que lo que importa es que pueda demostrarla. Esto contribuye a disminuir la importancia excesiva que se da en muchos países de América Latina a los certificados y diplomas y a los nombres y el prestigio de algunas instituciones formativas. En otras palabras, las competencias pueden ayudar a disminuir la diplomocracia existente y a aceptar reconocimientos de los saberes y del saber-hacer adquiridos en forma alternativa. Sin embargo, cuando se trata de hablar de desarrollo de competencias en la educación superior, es fundamental valorar tanto los procesos como los resultados. En educación, los procesos no son inocentes y requieren la misma atención que los logros finales.

La ejecución de un diseño curricular basado en competencias no puede hacerse a través de procesos enseñanza-aprendizaje tradicionales, centrados en los contenidos y en la transmisión del conocimiento. "Formar para las competencias no se hace en clases centradas en una

exposición de contenidos y algunos ejercicios para asegurar la comprensión y, en los mejores casos, la aplicación. Sin despreciar esta estrategia que puede ser necesaria y útil en determinadas circunstancias, la formación basada en competencias busca, más bien, una combinación de estrategias variadas, con mucho aprendizaje colaborativo y con una facilitación de uno o más docentes –deseablemente un equipo de docencia– que se haga responsable de apoyar a los/as participantes para avanzar en sus propios aprendizajes" (Irigoien y Vargas, 2002).

El tema también obliga a un sistema de soporte, con bibliografías y recursos que permitan realmente hacer una docencia para que las personas puedan poner en movimiento sus conocimientos, habilidades y actitudes.

2.3 La evaluación de las competencias

La evaluación de los aprendizajes es normalmente uno de los puntos débiles en varias carreras de la enseñanza superior, en particular de la universitaria. Por este motivo parece muy apreciable el aporte que puede hacer la evaluación de competencias, aún cuando esté abierta la discusión sobre cuánto puede evaluar realmente competencias una institución de educación superior o si más bien se trataría de evaluar capacidades que los sujetos puedan usar posteriormente para construir competencias. Cualquiera sea el caso, las características de la evaluación de competencias pueden dar una contribución de sentido y acción a través de ideas como las siguientes:

- La evaluación de competencias refuerza una secuencia virtuosa que pone a la evaluación al lado de los objetivos para después considerar el diseño de las experiencias de aprendizaje que constituirán el proceso.
- La evaluación de competencias tiende a ser holística, centrada en problemas, interdisciplinaria y combinatoria de teoría y práctica, lo que implica una variedad de métodos que pueden enriquecer la práctica evaluativa tradicional.
- Es un proceso planificado y coordinado en que los evaluados deben conocer las áreas que cubrirá la evaluación y participar en la fijación de objetivos, al mismo tiempo que pueden recibir información anticipada sobre los errores que más comúnmente se cometen, a objeto de que les presten especial atención en el proceso de preparación.
- Es un proceso de construcción, registro y verificación de evidencias más que eventos ocasionales.
- Debe constituir siempre una experiencia de aprendizaje y de empoderamiento para todos.
- Existe un cuidado permanente por el aseguramiento de la calidad del proceso de evaluación.

A continuación destacamos tres aspectos que estimamos particularmente interesantes:

a) La riqueza pedagógica de los estándares o normas de competencia. Los estándares contienen los Criterios de Desempeño; las Evidencias requeridas (evidencias de desempeño, en términos de desempeño directo y Evidencias de producto); las Evidencias de Conocimiento; el Campo de aplicación; y la Guía para la Evaluación. No hay duda de que si se logra contar con ellos, se aumenta significativamente la probabilidad de una evaluación de mejor calidad.

b) ¿Quién o quiénes evalúan?

La evaluación de competencias ha avanzado un buen camino respecto a diversificar los actores que evalúan abriendo la posibilidad a: i. La autoevaluación; ii. La evaluación de pares; iii. La evaluación por parte del docente; iv. La evaluación externa, por parte de otras instituciones o personas que colaboren con la institución de educación superior; v. La evaluación de 360° (Levy-Leboyer, 2004).

c) La retroalimentación:

En la autoevaluación de competencias, la retroalimentación a cada persona debe ser:

- Un proceso dialógico de búsqueda de los sentidos y del mejoramiento
- Una oportunidad de mayor conocimiento entre las personas
- Un ejercicio de asertividad y de cordialidad, que debe empezar por destacar lo mejor y referirse a lo no logrado en términos de necesidades de mejoramiento y acciones a seguir para ello)

Como todos los procesos relacionados con las competencias, la evaluación de competencias está en construcción y en este sentido enfrenta algunos aspectos críticos que se relacionan, fundamentalmente, con el manejo de la subjetividad, las decisiones sobre la calidad y cantidad de las evidencias que se consideren necesarias y la real capacidad de la evaluación de operar como un mecanismo de estímulo a ulteriores acciones de formación y desarrollo, más que a un señalamiento neto de deficiencias que puede tornarse excluyente y diferenciador (Irigoin y Vargas, op. cit.).

3. Un Desafío a la Gestión

Trabajar con competencias impone compromisos de gestión. ¿Cómo podría una institución de educación superior impulsar las competencias de sus estudiantes y ser indiferente al desarrollo de las competencias del personal académico y no académico, y de sus directivos?

Aparte del aspecto técnico, vale la pena considerar un aspecto práctico de simple lógica: las competencias precisan estar presentes en toda la organización y no solamente como metodología para mejorar la formación de los estudiantes. Las presencias más obvias son como desarrollo de competencias de los académicos para una docencia de orden superior y como aporte a una mayor profesionalización de la gestión institucional.

¿Qué tipo de organización favorece el desarrollo de las competencias de todas las personas que trabajan en ella? Distintas experiencias apuntan hacia las organizaciones en aprendizaje permanente (learning organizations) que desde las propuestas de P. Senge han tenido un desarrollo de alto interés que alcanza incluso a las instituciones educativas (Senge, 1992/Patterson, 1999/Senge, 2000).

4. Un Desafío Proyectivo

Las instituciones de educación superior incorporan hoy distintos cambios, entre los que hemos destacado: una afirmación y eventual actualización de la propia identidad y misión institucional en una proyección que podría sintetizarse en las ideas de desarrollo de la ciudadanía y de la empleabilidad; una renovación curricular que se ocupa de una actualización y normalización del sistema de créditos, de la incorporación de la formación por competencias en el diseño curricular, en las prácticas docentes y en la evaluación; en una búsqueda de una mayor legibilidad y comparabilidad de los títulos técnicos y profesionales y de los grados académicos... Frente a una lista que no se agota en lo expuesto, nos detenemos en la idea de que las instituciones de educación superior tienen que responder a requerimientos de la

globalización, pero a la vez considerar su sentido de agentes de cambio. Y esto parece propio no solamente de las universidades, sino que de toda la educación superior que debiera ser, en primer lugar, una oportunidad de mayor desarrollo humano y cultural y del logro de mayores grados de libertad humana a la vez que de desarrollo de la empleabilidad.

Si las carreras de educación superior son un gran pivote para una educación a lo largo de toda la vida, está claro que precisan honrar su vocación y responsabilidad formativa y ¿qué mejor forma puede haber de honrar los compromisos educacionales que mirar hacia el futuro? Las instituciones no pueden quedarse instaladas en su presente o, peor aún, viviendo del prestigio de un antiguo esplendor. Junto con no olvidar los antiguos símbolos de excelencia y reconocer la historia de cada cual, será preciso buscar los nuevos símbolos de excelencia y vivir la cultura espontánea de la calidad junto a la preocupación por generar y hacer funcionar adecuadamente mecanismos de aseguramiento de la calidad. Entre estos mecanismos, la vigilancia y el análisis constante de nuestros procesos y resultados y la autoevaluación, que nos irá comunicando si la formación por competencias, así como otros cambios, están cumpliendo con las expectativas depositadas en ellas.

Referencias Bibliográficas

Barnett, Ronald - "The limits of competence. Knowledge, Higher Education and Society", UK, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1998.

Brémond, Jean Claude – "L'autonomie responsabilisante", documento de discusión en "Pensar la reforma de la universidad, encuentro del colegio de universitarios" Lisboa, Portugal, 6 y 7 de abril, 2001 (Orus, a través de www.unesco.com)

Brünner, José Joaquín – "Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina", Santiago, 2002, en [[url=www.jose_joaquin_brunner](http://www.jose_joaquin_brunner)]Brünner[/[url](http://www.jose_joaquin_brunner)] (96)

Commission Européenne - Direction Generale XXII, Formation et Jeunesse, Livre Blanc sur l'education et la formation. "Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive", 1995.

Fletcher, Shirley – "Designing competency-based training", London, The Kogan Page Practical Trainer Series, 1992.

IESALC, Unesco - "Reformas e innovaciones en la enseñanza superior de algunos países de América Latina y el Caribe", "Meeting of Higher Education Partners", París, 23-25 junio, 2003.

Informe Délors (EI) - "La educación encierra un tesoro", Unesco, 1996.

Informe Faure (EI) - "Aprender a Ser", Unesco, 1973.

Irigoín, María E. – "Aldea global, educación superior y trabajo", en Revista "Calidad en la Educación", CSE, Santiago, julio, 1997.

_____ – "Perspectives on graduate employment in Latin America and the Caribbean", en Ronning & Kearney, ed.- "Graduate prospects in a changing society", UNESCO, París, 1998.

_____ - "Competencias y procesos asociados", ponencia en seminario "Competencias profesionales: demandas a la educación superior", CNAP, Consejo Británico y Universidad de Magallanes, Puerto Natales, Chile, 2003.

Irigoín, María E. y Vargas, Fernando - "Competencia Laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector Salud", Montevideo, OPS-Cinterfor/OIT, 2002.

Levy-Leboyer, Claude - "FeedBack de 360º", España, Ediciones gestión 2000, 2004.

Loison, Nicolas y Barthelemy, Hélène - "¿Pourquoi réformer l'enseignement supérieur?", Ficha del Observatorio Internacional de Reformas Universitarias (ORUS), 2003.

OECD – "Alternatives to Universities", Paris, OECD, 1992.

OIT - Memoria del Director General, 87ª Conferencia General, 1999, y documentos diversos sobre el trabajo decente, en OIT.

Patterson, Glenys, 1999 - "The Learning University", en "The Learning Organization", Volume 6, number 1, 1999, pp.9-17, Massey University, New Zealand.

Senge, Peter, 1992 - "La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje", España, Ediciones Granica.

Senge, Peter y otros, 2000 - "Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone who cares about Education", USA, A currency book, Doubleday.

Teichler, Ulrich – Conclusions, NGO's Consultation on Education and Work, UNESCO, Paris, february, 12-15, 1997.

Tuning – "Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Proyecto Piloto – Fase 1", España, Universidad de Deusto, 2004.

Zarifian, Philippe – "Le modèle de la compétence", Paris, Éditions Liasons, Collection Enterprises & Carrières, 2001.

UNESCO – Documentos en UNESCO