

## GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y COMPETENCIAS:

### ¿UNA NUEVA FORMA DE EDUCAR?<sup>1</sup>

KNOWLEDGE MANAGEMENT AND COMPETENCIES:

A NEW EDUCATIONAL APPROACH?<sup>2</sup>

Páginas 61-90

**Dr. Mario Sandoval M<sup>3</sup>**

**CHILE**

**Palabras clave:** educación, currículos, innovación, flexibilidad, competencias, gestión del conocimiento.

**Keywords:** education, curricula, innovation, flexibility, skills, knowledge management.

### Resumen

La problemática que se aborda en el presente artículo tiene su origen en la exigencia que se hace a la educación en general, y a la educación superior en particular, a modificar sus currículos y orientarlos por parámetros que en gran medida responden a necesidades de la economía. La tendencia actual es exigirle a la educación que produzca profesionales de alto nivel técnico, flexibles e innovadores, que sean capaces de actuar eficaz y eficientemente en situaciones nuevas, además de otras capacidades y habilidades que le permitan a la empresa ser competitiva. Nos preguntamos entonces si estamos ante una nueva forma de educar.

### Abstract

This paper shows the problem of the demands to education, in general, and to higher education, in particular, that is, the modification of their curricula and orientation of parameters which largely respond to the economic needs. The current trend is to require public education to train highly technical, flexible and innovative professionals capable of acting effectively and efficiently in new situations as well as developing other abilities and skills that enable the company to be competitive. We wonder if we are facing a new educational approach.

1 El presente artículo forma parte del Proyecto FONDECYT N° 1080218 "Gestión del conocimiento y reforma del pensamiento en educación: reformulaciones epistemológicas y sociopolíticas para programas de formación de profesores y políticas públicas".

2 Traducción de Blanca Stella Giraldo. Revisión Centro de Traducción del Instituto de Idiomas UAM

3 PhD en sociología. Profesor investigador de la Universidad Católica Silva Henríquez. Chile

Fecha recibido: 11-02-10

Fecha aprobado: 05-04-10



## INTRODUCCIÓN

La exigencia de modificación de los currículos y su orientación al servicio de la economía está enmarcada en procesos globales de mercado e involucra la convicción de que una formación ligada al campo laboral es la manera óptima de educar a profesionales de alto nivel técnico, flexibles e innovadores, cuestión que ha derivado de las experiencias de Capacitación Laboral en los países europeos. En consecuencia, para responder a la exigencia mencionada, existe una fuerte corriente internacional en dirección a transformar los currículos actuales a curriculums basados en competencias (tal como se hace en la capacitación laboral), y a nivel de gobiernos se impulsa la transformación de los currículos en las Universidades.

La realidad chilena actual se desenvuelve en un frágil equilibrio entre mantenerse atada a una forma de gestión del conocimiento tradicional, clásica, sustentada en el paradigma constructivista o avanzar en la implementación de curriculums por competencias. Dicha tensión se vive a diario en los establecimientos educacionales de enseñanza media (no sólo técnico-profesionales) y en el conjunto de Universidades chilenas, públicas y privadas.

Este fenómeno de transición educacional ya se vivió en Europa. En la década del '80 la tendencia<sup>4</sup> dominante era la educación cognotivista, la cual entra en crisis y da paso a la educación orientada a lo profesional, adoptando el método de competencias que existía en ese momento en el campo laboral (Barnett, 2001).

A partir de la realidad europea y posteriormente con el impulso norteamericano se impulsan modificaciones en la orientación de las Universidades, tendiendo a homogeneizar la educación superior haciéndola funcional a las necesidades del mercado y la economía.

A pesar de que la realidad chilena no es la misma que la europea, se comienza un proceso de transformación curricular, sin una crisis que lo justifique y sin parámetros compartidos por la comunidad académica chilena. La justificación se fundamenta en una connotación de calidad que tendrían los estudios centrados en el campo laboral, y una connotación de equidad que tendrían los estudios estandarizados, que además permitirían movilidad estudiantil.

Es así como a partir del Proyecto Tuning (que organiza un espacio europeo de la educación superior), se crea el Proyecto Tuning-América Latina, tratando de definir parámetros de comparabilidad y compatibilidad de los estudios y de las titulaciones para establecer un sistema de estandarización, basado en competencias y en créditos.

### I. La visión de la Economía sobre las Universidades

Actualmente, ante una realidad global cuya única certeza es el permanente cambio, pareciera haber consenso en que las ventajas competitivas de los países dependerán principalmente del capital humano que posean, dado que otros factores importantes para la economía se trasladan flexiblemente por el

4 Aunque en Europa existían varias corrientes, de acuerdo a lo expresado por Barnett, se puede hablar de una tendencia en un sentido de promedio estadístico.



mundo -el conocimiento, la tecnología y los recursos financieros-. Para adaptarse a las nuevas realidades las empresas requieren profesionales de alto nivel técnico, flexibles e innovadores, que sean capaces de actuar eficaz y eficientemente en situaciones nuevas, además de otras habilidades y competencias..

En la lógica de la economía mundial, un profesional con tales capacidades y habilidades es aquel que sabe aprender dinámicamente, dialógicamente en las nuevas realidades, que enfrenta, las cuales las relacionan directamente con el lugar de trabajo, en este caso, nos referimos a los profesores; éstos si se forman en la lógica de las competencias deberían implementar su ejercicio profesional en el paradigma de la complejidad.

Sin embargo, es posible advertir que en el ejercicio profesional actual lo que se impone es el paradigma de la simplicidad, que al decir de E. Morin intenta colocar el orden en el universo; orden que se reduce a una ley, a un principio. "La simplicidad ve solamente 'uno' o lo múltiple, sin embargo, no puede ver que el 'uno' puede ser 'múltiple' al mismo tiempo"<sup>5</sup>, en ese sentido la práctica pedagógica abordada desde la complejidad puede desarrollar competencias necesarias y suficientes para el éxito profesional.

Pero, el contexto de la economía se circunscribe casi exclusivamente a la producción y servicios, al mercado, lo que genera una visión de un profesional vinculado preferentemente al mundo del trabajo, y acotado a ese campo.

Con la influencia que tiene la economía sobre la sociedad, se extiende una exigencia a las instituciones de Educación Superior<sup>6</sup> para privilegiar cierto tipo de conocimiento, fuertemente ligado a la realidad económica y laboral. Pareciera que la tesis que se sustenta apunta a que aprender en forma ligada al campo laboral es la fórmula óptima para obtener profesionales con las características antes mencionadas.

Por otra parte, entre las funciones que distinguen a las Universidades de las demás instituciones de educación superior está la investigación que realizan, y por ende esos nuevos conocimientos generados se vinculan a la docencia. También a la investigación se busca relacionarla cada vez más con las necesidades prácticas de la sociedad, es decir, con los problemas del mundo de la empresa. En lo relativo a la formación de profesionales se espera que entreguen una educación ligada al campo laboral, relacionada con el lugar donde los profesionales ejercerán su trabajo, en este caso vinculado a las escuelas.

En síntesis, dada la relevancia del mercado para las necesidades de la economía, quienes relevan esos ámbitos manifiestan que es en esa dirección que se deben orientar las funciones de la Universidad. Es más, en general se impulsa a toda la educación a orientarse por parámetros definidos por el mercado.

Parte de lo que debe estudiarse es si una fórmula que podría adaptarse fácilmente a Centros de Formación Técnica o a Institutos profesionales podría hacerlo también al mundo académico, puesto que no hay razones de peso para suponer que lo que es válido en unos niveles lo sea en los otros.

5 Edgar Morin. Introduction à la pensée complexe. Éditions du Seuil. Essais. Avril 2005. Pág. 79.

6 En Chile, en la Educación Superior, además de las Universidades, se cuenta a Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica.



## II. Algunas orientaciones actuales de la Universidad

La Universidad ha tenido diferentes orientaciones a través de la historia y en diferentes lugares del mundo; por tanto, no se puede generalizar un único concepto de Universidad. Como veremos, en Europa y América han existido procesos motivados por diferentes realidades, aunque también puedan observarse algunas coincidencias, y por ello los cambios que requieren para adaptarse a las nuevas realidades no coinciden necesariamente.

En Europa, en la década de los 80 comenzó a hacer crisis la excesiva orientación académica de algunas importantes Universidades, las cuales además de centrarse en la enseñanza focalizaban su finalidad en la investigación. Éstas funcionaban “al servicio de la relación con la cultura cognitiva” (Barnett, 2001:20). Era común que el sistema fuera ineficiente en cuanto a titulaciones, teniendo un altísimo porcentaje de estudiantes que no terminaban sus estudios, y quienes sí lo hacían lo lograban en tiempos excesivamente prolongados (Corvalán, Donoso y Rock, 2007:24).

La preparación necesaria para el mundo del trabajo no se correspondía exactamente con lo que recibían los estudiantes y, como consecuencia, comenzó una disputa entre dos posiciones: entre la educación más “académica”, que entraría en crisis respecto de los intereses del mercado, y una educación orientada hacia el mundo del trabajo, que los actores de la economía vislumbran como la solución para lograr mejor competitividad. Frente a la disyuntiva, los gobiernos proponen cambiar la orientación de la educación universitaria, desde una concepción cognitivista a “una concepción cerrada acerca de la relación con la Economía” (Barnett, 2001:20).

En Chile, la orientación de las funciones universitarias actuales tuvo gran influencia del hito de mayor trascendencia ocurrido en las últimas décadas al interior de las Universidades, conocido como el proceso de la “Reforma Universitaria” en la década de los 60<sup>7</sup>. En ese proceso participaron las ocho Universidades existentes en esa época –varias de ellas con cobertura nacional<sup>8</sup>- y su principal motivación estaba centrada en rechazar el modelo de Universidad que se desarrollaba en ese momento, el cual tenía una orientación exclusivamente profesionalizante, inspirada en el modelo de Universidad Napoleónica.

La reforma universitaria fue gatillada e impulsada por el movimiento estudiantil y posteriormente entraron a participar activamente los académicos, inicialmente los más jóvenes, cuestión que ocurrió sistemáticamente en casi toda Latinoamérica. Entre las críticas que se hacían en la Reforma chilena, se indicaba que la Universidad no estaba preocupada de atender las necesidades del país, sino que actuaba “como una fuerza conservadora y no como una fuerza modernizadora y progresista” (Huneus, 1988:34-35) y que la Universidad cumplía una función académica meramente profesionalizante.

Había una visión que señalaba que no era suficiente atender sólo las necesidades profesionales que la sociedad requería para darse por satisfechos en la

7 El proceso de la Reforma se desarrolló en la década del 60 y siguiente, hasta que fue abruptamente interrumpido en 1973 por el golpe militar.

8 En 1981 el gobierno militar quita el carácter nacional a la Universidad de Chile, la mayor Universidad del país, y a la Universidad Técnica del Estado, generando nuevas Universidades con las sedes provinciales.



interacción con ella. Eso implicaba que, en el campo de la educación, se deseara la formación de jóvenes capaces de hacer propuestas y no conformarse con lo que la sociedad le solicitaba a la Universidad.

Huneeus (1988) indica que “los objetivos generales de la reforma se tradujeron en múltiples aspectos de la actividad universitaria”. Los contenidos y métodos se ampliaron más allá del mero adiestramiento profesional, “buscando una formación más amplia, humana y participativa”; “se hizo enormes esfuerzos por promover la investigación científica y tecnológica, que la Universidad tradicional no apoyaba adecuadamente”; “se buscó promover el desarrollo y el intercambio cultural con la sociedad”, para realimentarse de ella y poder entregarle mejores proposiciones.

“Ella -la reforma- modificó de manera sustancial el contenido y las orientaciones de las funciones universitarias, estableció una nueva estructura de autoridad y poder que permitió la participación de la comunidad universitaria en el gobierno de las Universidades y se esforzó por buscar una mejor inserción de éstas en los esfuerzos para lograr el desarrollo y la modernización del país” (Huneeus, 1988:9-10).

Los cambios derivados de las nuevas concepciones produjeron importantes modificaciones a las estructuras administrativas y académicas –en vez de tener como eje central a las carreras (escuelas) se cambia a las disciplinas (departamentos)- y hubo nuevas organizaciones de la docencia. También se avanzó en la democratización del gobierno universitario, se incorporó una gran cantidad de recursos humanos y de infraestructura y se crearon nuevas políticas de relaciones con la sociedad, lo que inspira el principio de autonomía universitaria para dar cabida al pensamiento crítico y tener la posibilidad de hacer propuestas concretas a la sociedad.

Las ideas planteadas en el proceso de la reforma ya habían surgido antes en Latino-América y en el mundo. Existen antecedentes de junio de 1918 en que los estudiantes de la Universidad de Córdoba –Argentina- lanzaron su “Manifiesto liminar”, llamando a cambiar el régimen universitario por “anacrónico”. Planteaban, entre otras ideas, la soberanía universitaria y “cuestionaban decididamente el carácter profesionalizante de la docencia y su escasa calidad” (Huneeus, 1988:12-13).

En Europa, Ortega y Gasset (1930) define a la Universidad como la institución en que se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional, formando una base amplia para que además algunos de ellos puedan seguir la vida científica, todo al más alto nivel –esto conformaría la denominada educación superior–. Tal hombre culto sería capaz de hacerse cargo de los tiempos en que vive y de proponer cambios a la sociedad, de construirla y, por medio de la reflexión, reconstruirla.

Lo expresado en el Manifiesto liminar de Córdoba, las ideas de Ortega y Gasset y el proceso de la Reforma Universitaria, entre otras, darían cuenta de la



concepción que identificaremos como tradicional en las Universidades públicas actuales y que se enfrenta a las exigencias de la economía. Tal orientación tendría el símil de una mesa de tres patas: una orientada a la profesionalización, otra al desarrollo científico y otra al desarrollo cultural, entendido este último en una relación biyectiva con la sociedad, donde se reciben las sugerencias de la sociedad y al mismo tiempo se tiene la capacidad de proponerle cambios.

Queda de manifiesto que el modelo u orientación de la Universidad que había en Europa no es el mismo que existía en Latino-América al momento que el mundo del trabajo y la economía le exige un cambio cultural a la Educación Superior.

Las prácticas relacionadas con la globalización y que impulsan cambios a nivel mundial de la orientación de las Universidades, muchos de los cuales han sido impulsados por los gobiernos de cada país en los últimos veinte años<sup>9</sup>, tienden a homogeneizar los cambios que se solicitan, haciendo que la educación superior sea funcional a las necesidades del mercado y la economía. Es la economía la que subordina las políticas universitarias, siendo lo opuesto al principio de autonomía universitaria que se estableciera en el proceso de la Reforma y que queda reflejado en el planteamiento de Michel Freitag, quien sostiene “que un proyecto de sociedad exige la subordinación de la economía a unas finalidades colectivas planteadas y asumidas políticamente” (Freitag, 2004:10).

Como se observa, surge un problema cuando los objetivos de la Universidad tradicional, que además de formar profesionales aspira a educar en la cultura, en una educación general amplia, para la vida, se enfrentan con las exigencias del mercado, que pone énfasis en lo profesional, en las necesidades de la economía.

Uno de los legados más trascendentes de la Reforma hasta los días actuales tiene que ver con el sentido de “participación”. Dentro de la Universidad encontramos a actores sociales “que llevan adelante proyectos, intereses e intenciones sociales. Los directivos, los profesores y los estudiantes no son sólo individuos con psicologías particulares, sino también grupos que, aunque se encuentren divididos, tienen sus propias propuestas e intereses” (Barnett, 2001:16).

Tales actores, la comunidad académica, no han participado de un debate crítico sobre la situación actual; todos ellos, como actores participativos, deberían expresar sus opiniones sobre la exigencia que hace la economía para cambiar la orientación de la Universidad tradicional, para que a partir de esas ideas se planifique la Universidad del futuro.

### III. Orientación a las necesidades laborales

En la actualidad, en los países europeos se vive un proceso de larga data, principalmente relacionado con los sistemas de capacitación laboral, cuya consolidación se produce en la década del 80. En esa realidad, el énfasis educativo se traslada del *saber* al *saber hacer*, concentrándose en los procesos productivos. Esto, que a su vez se sustenta en el principio de las *competen-*

9 Por ejemplo a través del Proyecto Tuning en Europa, o su símil Tuning América –Latina en América, a los cuales se han adscrito Universidades de casi todos los países de esas zonas. Esto se abordará más adelante.



cias desarrollado a partir de los años 60, dio lugar a lo que conocemos como la metodología de las *competencias laborales*, que poco a poco ha ido invadiendo otras áreas de la educación.

En el marco anterior, aunque dicha metodología inicialmente abordaba la capacitación laboral, como una forma de establecer en forma exacta lo que la economía requiere de la educación para el mundo del trabajo, en forma natural se extendió a la educación técnica, para finalmente influir en la educación superior universitaria. Así, "El concepto de adquisición de competencias y competencias claves existe hoy en Europa en todos los niveles de la educación y formación, desde la enseñanza básica hasta la formación universitaria" (Hansen-Rojas, 2005: 106).

La realidad europea, política, económica y culturalmente muy distinta a la latinoamericana, ha vivido un proceso de integración como respuesta a la competitividad comercial que enfrenta con los países asiáticos y Estados Unidos. En ese marco, asocian en forma natural el trabajo, la educación y la competitividad. Y como, en general, el concepto de competencias en la educación no es nuevo y también ha estado asociado principalmente al campo laboral, aparece como una respuesta aparentemente óptima para formar profesionales flexibles e innovadores, que respondan eficientemente a esa nueva forma de competir económicamente.

El vínculo entre educación y trabajo lo hemos observado antes a través de la historia, como, por ejemplo, en la época de la llamada *segunda revolución industrial* (fines del siglo XIX y principio del siglo XX) en que se desarrollaron currículos de corte técnico para responder a los propósitos de la escolarización de masas y a las necesidades de la economía. En la literatura coincide con la generación del concepto de "currículum" –o currículo-, designando así a un campo especializado de estudios que emerge en Estados Unidos con la obra de Bobbitt en 1918: *The curriculum* (Da Silva, 2001:24).

Bobbitt proponía un modelo por medio del cual la escuela funcionara de la misma forma que una empresa comercial o industrial, basándose en lo que ocurre en la fábrica y la llamada *organización científica del trabajo* que desarrollara Frederick Taylor. "Todo lo que era preciso hacer era *investigar y definir cuáles eran las habilidades necesarias para las diversas ocupaciones. [...] establecer un currículum que permitiese desarrollarlas y, finalmente, elaborar instrumentos de medición que permitieran evaluar con precisión si éstas realmente se aprendían*" (Da Silva, 2001:27). Según veremos, los mismos componentes se encuentran en el modelo basado en competencias.

Ahora, la sociedad –la economía- mundial vuelve a centrarse en la educación como el principal factor para formar buenos trabajadores, y en el campo de la educación superior a buenos profesionales. Las Universidades hacen esfuerzos para vincular de manera más relevante y pertinente sus carreras a un mercado laboral que se modifica de modo permanente y se impone la idea de incorporar el concepto de competencias a los currículos, como una nueva metodología que se supone responde a la satisfacción de las necesidades de



calidad de la educación, llegando a plantearse prácticamente como un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, un nuevo paradigma educativo.

Si se hace la analogía con el concepto de *paradigma* de Thomas Kuhn, se debiera esperar que con el término *modelo* se designe una serie de axiomas y compromisos compartidos por una sociedad y, al mismo tiempo, que se comparta que un viejo paradigma sea sustituido por otro distinto e incompatible con él; pero esa figura es lógica sólo en la medida que el modelo anterior haya entrado en crisis y amerite ser reemplazado íntegramente.

Este nuevo paradigma de las competencias debería incorporar en su seno el otro paradigma mencionado anteriormente, el paradigma de la complejidad; ya que, como señala Morin, un paradigma es el producto de todo un desarrollo cultural, histórico, civilizacional. En ese sentido, el paradigma de la complejidad, en el cual deberían basarse las nuevas estructuras educativas, emergerá del conjunto de nuevas concepciones, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que deben ser acordadas y reunidas (Morin. 1985).

En Chile, aunque en los últimos 30 años se han producido grandes cambios en las Universidades y el factor económico ha influido fuertemente la oferta educativa, los modelos curriculares no se consideran obsoletos. Sin embargo, las políticas públicas han impulsado desde el gobierno central la transformación de los currículos, sintonizándose con lo que ocurre en Europa, sin que las realidades sean homologables, sin que el modelo existente en el país colapse, sin una crisis que la justifique y sin parámetros compartidos por la comunidad académica.

#### IV. Llegada del Modelo de Competencias a las Universidades

La realidad que plantea la llamada *sociedad del conocimiento*, que impacta a la economía y en particular al mercado del trabajo, hace que se demanden cambios a la Educación. Se le pide forme personas capaces de aprender nuevos conocimientos autónomamente y de aplicarlos eficazmente en la práctica, como también que los programas de estudios formen para esta nueva realidad. En dicha lógica, se establece que los programas deberían basarse en *competencias*.

A su vez, el concepto de *competencias laborales* tiene una gran cantidad de definiciones, de acuerdo a sus diferentes orígenes, pero en todos los casos responde a un cierto ideal definido por grupos sociales que determinan y condicionan el mercado del trabajo. Las principales características que se le pide a la educación apuntan a que logre obtener “buenos trabajadores”, “que hagan bien las cosas”, de acuerdo a “un contexto determinado”, siendo ese desempeño definido como competente por “el medio” en que dicha actividad se realiza.

Paradojalmente, el medio en el cual se desarrolla la competencia tiene gran importancia para su definición, lo que determina que en medios distintos una misma necesidad puede requerir diferentes competencias –aunque pueden llegar a ser parecidas serán diferentes-. A la vez, en sociedades más indus-





trializadas será posible una mayor estandarización que en aquellas que no lo sean. En suma, será cada sociedad particular la que determine y defina las competencias requeridas para sus propias necesidades. Pero también existirán algunas coincidencias.

Entre quienes determinan y condicionan el mercado del trabajo, y por ende definen lo que es ser competente, están principalmente los sectores económicos y políticos, de modo que el enfoque por competencias ha llegado también a ser preocupación de los gobiernos. En 1992, la Secretaría del Trabajo de Estados Unidos y los miembros de la Comisión de la Secretaría sobre la Realización de las Destrezas Necesarias (en inglés SCANS) emitieron el llamado Informe Scans (1992) como producto de un análisis relacionado con la pérdida de competitividad de la economía norteamericana en el contexto global. Ese Informe da cuenta de los cambios en el mundo del trabajo y de las implicaciones que tienen para el aprendizaje y, por tanto, en la educación.

Por sus repercusiones, resulta interesante detenerse en ese informe que hace un llamado a toda la sociedad norteamericana (las escuelas, la familia y las empresas) a involucrarse en la educación. Su foco se centra en describir los cambios que deben hacerse en las escuelas para preparar a los jóvenes y dejarlos capacitados de modo que entren a participar en el mundo del trabajo.

La comisión da cuenta de una crisis que obliga a un cambio de paradigma en la producción: de un énfasis en la optimización de la "cadena de montaje" a considerar los "criterios de excelencia mundiales". Para ellos es la crisis de la competitividad, en que el ámbito laboral requiere de trabajadores innovadores, que sepan resolver problemas responsablemente y que tengan "la capacidad y actitud necesaria para ayudar a los empresarios a mejorar sus empresas" (Scans, 1992). Para ello, identifican tipos de competencias, destrezas y cualidades personales, las cuales "forman hoy el núcleo de la capacidad requerida para el trabajo" en que todos los estudiantes deben prepararse y por tanto los sistemas educativos deben proveer.

Resulta interesante observar que no se pronuncian sobre otros aspectos de la educación que no apuntan específicamente al mundo del trabajo, aunque reconocen que son importantes también. Manifiestan: *"Entendemos que el papel de las escuelas va mucho más allá de preparar a los estudiantes simplemente a ganarse la vida. Las escuelas también les enseñan a gozar de una vida plena, para que participen en su comunidad, críen su familia, y disfruten del ocio, fruto de su labor. Una educación sólida es su mayor recompensa"* (Informe Scans, 1992:10). Tampoco se observa una clara referencia a que la educación superior en su conjunto se oriente a una enseñanza exclusivamente centrada en lo profesional.

Así se involucra también en el concepto de competencias EE.UU. Éste, tomando en consideración la postura europea respecto de la educación por competencias, colabora para que en 1998 UNESCO emita un acuerdo denominado *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*.



La declaración, en su artículo 6º expresa que la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de ella y lo que las instituciones hacen. Complementa diciendo que ello requiere una mejor articulación de las instituciones educativas con los problemas de la sociedad y el mundo del trabajo y que la formación ofrecida debe estar centrada en las competencias y aptitudes, ya que ambas preparan para vivir en situaciones diversas y permiten a los trabajadores cambiar de actividad de acuerdo a las modificaciones del mercado del trabajo.

En dicho contexto, emerge la idea de internacionalización de la actividad universitaria y de la estandarización de currículos sobre la base de criterios universalmente reconocidos y concordados. Asimismo, se trata de establecer un sistema con una visión de la educación desde la perspectiva de quien aprende, del estudiante, que le permita comparar y homologar planes de estudios, como asimismo facilite la movilidad estudiantil.

## V. Proyecto Tuning Europeo y Tuning América-Latina

En Europa, en el marco de los acuerdos de integración económica y en particular el acuerdo de Bolonia, se gestó el proyecto Sócrates-Erasmus conocido como "Tuning Educational Structures in Europe" (TESE<sup>10</sup>), al cual se adscribieron inicialmente 30 países. Se planteó la creación de un espacio europeo de la educación superior para la estandarización de las titulaciones profesionales, con el propósito de lograr una homologación de los estudios y títulos universitarios, como asimismo facilitar la movilidad estudiantil. Posteriormente, en una reunión de dicho proyecto en el año 2003, se incorporan los 10 países restantes de Europa (sumando 40 países). En esa misma ocasión se creó un apéndice que lo replica en el ámbito Latinoamericano, naciendo el proyecto Tuning América=Latina.

En el Proyecto Tuning, se plantea que los sistemas educativos universitarios deben transformarse hasta "llegar a una arquitectura de sistemas compatibles hacia el 2010, lo que permitiría crear una mayor movilidad de estudiantes dentro de y hacia Europa" (Corvalán, Donoso y Rock, 2007:23). La experiencia europea da cuenta de la participación de millones de estudiantes y cientos de miles de profesores en programas de movilidad, lo que se presume será incrementado sistemáticamente con el avance de la integración política, económica y de territorios que vive la región.

Corvalán, Donoso y Rock indican, respecto del mercado del empleo europeo, que "Los profesionales compiten en el mismo mercado de trabajo, independiente de los países de origen, con lo que se hizo evidente el hecho de que algunos están mejor preparados que otros y esta comparación se ha convertido en un motor de cambio a nivel nacional" (2007:23). Luego, para asegurar equivalencias en la formación y desempeño, se requieren definir parámetros de comparabilidad y compatibilidad de los estudios y de las titulaciones, lo que genera un sistema de estandarización.

10 Establecido en el acuerdo de Bolonia (1999) y complementado en las reuniones de Praga (2001) y Berlín (2003).



Parte de la estandarización del proyecto Tuning la resuelve a través de los *créditos académicos* y las *competencias*. Los *créditos académicos* darían cuenta del trabajo y el tiempo que dedica el discípulo en sus estudios, como una forma de medir el esfuerzo que le significa poder aprobar una unidad de estudios; el crédito podría llegar a ser equivalente a cierta unidad, canjeable entre carreras o entre Universidades. Las competencias darían cuenta de los conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que el estudiante debiera adquirir para desempeñarse en el campo laboral; para ser coherente con la estandarización se debiera trabajar sobre la base de competencias normalizadas, y recurrir a la identificación de las competencias comunes a cualquier titulación (competencias genéricas) y las pertinentes a áreas específicas (competencias específicas).

Como se indicara anteriormente, la formación universitaria tradicional europea se percibía fuertemente orientada a las disciplinas científicas y a la formación general, lo que explicaría la excesiva duración de los estudios, altas tasas de deserción y escasa flexibilidad para cambiarse de carrera. Por ello, se modificaría la estructura actual de los estudios superiores, esperando que al 2010 se tengan carreras que involucren bastante menor tiempo, a lo más ocho años incluyendo el doctorado: tres años para el pregrado, dos para el Magíster y dos o tres para el Doctorado (Corvalán, Donoso y Rock, 2007:23). En el marco del proyecto Tuning, pareciera que el pregrado se estaría orientando exclusivamente a lo profesional y, bajo el apremio de los escasos 3 años de tiempo, concentrándose particularmente en lo laboral.

El proyecto *Tuning América Latina* "Ha sido concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior que, a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de las titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina" (Beneitone, P. y otros, 2007:13). En su primera etapa partió como una iniciativa de 62 instituciones de educación superior de 18 países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. En esta primera fase se trabajó con 4 áreas de conocimiento: Matemática, Administración de Empresas, Educación e Historia. Luego, en una segunda etapa, se incorporaron 120 nuevas Universidades latinoamericanas y se agregaron 8 nuevas áreas: Medicina, Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería y Química.

Aunque el proyecto Tuning América-Latina no tiene una fecha específica para concretar sus propósitos, a diferencia del proyecto europeo, se espera crear una estructura curricular modelo, expresada por puntos de referencia para cada área disciplinar, que promueva el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones. Para ello, en cada país se ha creado una red de trabajo interno al nivel de Universidades para hacerse cargo de la coordinación de las diferentes áreas de conocimiento, con 4 grandes líneas de trabajo en el contexto de la estandarización:



- Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas)
- Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias
- Créditos académicos, que cuantifiquen la carga horaria del estudiante y que contemplen los diferentes componentes de un plan de estudios
- Calidad de los programas, en términos de pertinencia y significancia.

Se espera que el resultado del trabajo mencionado permita encontrar un espacio común para la Educación Superior en América Latina y también incorpore los diferentes aspectos de la diversidad de los países que intervienen e interactúan en el proyecto. Benetone y otros manifiestan que "... si se quiere propiciar la movilidad profesional y académica entre nuestros países, la formación universitaria en cada uno tiene que presentar cierto nivel de consenso [...]. También está la esperanza de poder discutir puntos de acuerdo internacionales sobre las titulaciones, por la combinación de elementos identificados, tanto en Europa como en América Latina" (2007:15).

Llama la atención al autor de este trabajo que dos realidades tan distintas como la europea y la latinoamericana coincidan en la búsqueda de espacios comunes, cuando enfrentan problemáticas distintas: en Latino América no existe el marco político y económico que vive Europa y la movilidad estudiantil y profesional tampoco es la misma.

También llama la atención la participación y el protagonismo de EE.UU. ya que fue uno de los principales impulsores del cambio y no está involucrado en ninguno de los proyectos que tienden a implementar los currículos basados en competencias. Lo concreto es que habiendo transcurrido más de 15 años desde el Informe Scans, se ha llegado a una propuesta de globalización de las tendencias en materia educativa, con una base de estandarización en un modelo curricular por competencias.

## **VI. Incorporación del modelo de *competencias* al sistema universitario chileno**

El modelo de diseños curriculares basados en competencias ha sido el referente principal del Ministerio de Educación (MINEDUC) en la fijación de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Media Técnico Profesional. También lo es en los cambios observados en los Centros de Formación Técnica (CFT), donde algunas instituciones han avanzado principalmente en modularizar sus currículos y/o agregado contenidos que incorporan objetivos relativos a la creatividad, al emprendimiento y al trabajo en equipo (Mineduc, 2007).

En el sistema universitario chileno se está desarrollando un proceso de transformación de los currículos tradicionales a unos basados en "competencias",



especialmente impulsados por el MINEDUC a través de las Políticas de Estado para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP). Esto se ha traducido en la incorporación de recursos económicos estatales a las instituciones de educación superior por medio de Proyectos Mecesusup.

Estos proyectos apuntan al diseño e implementación de un sistema de acreditación de programas que aseguren estándares mínimos de calidad, tanto en los niveles de pregrado como en postgrado, que se han estado materializando en nuevos diseños curriculares basados en competencias. La razón de tales cambios sería una acción concordada entre las autoridades de las Universidades y el gobierno chileno, a partir del convencimiento de las autoridades políticas, como lo es también en gran parte del mundo, de la necesidad de una globalización, no solamente económica sino también cultural.

Chile, en el marco de los tratados internacionales, está absolutamente involucrado en el proyecto Tuning-América Latina, y ha creado una red de trabajo interno al nivel de Universidades. En cada área de conocimiento se nombraron Universidades a cargo de la coordinación, de acuerdo al siguiente cuadro N°1.

### CUADRO N° 1:

Coordinadores Tuning América Latina-Chile	
Área	Universidad Responsable
1. Administración de Empresas	U. de Talca
2. Arquitectura	U. del Bío Bío
3. Derecho	U. Católica de Temuco
4. Educación	P. U. Católica de Valparaíso
5. Enfermería	U. Andrés Bello
6. Física	U. de la Frontera
7. Geología	U. Católica de Norte
8. Historia	PU. Católica de Chile y U. Metropolitana de Ciencias de la Educación
9. Ingeniería	U. de Concepción
10. Matemáticas	U. de Chile
11. Medicina	U. de Chile y U. Austral
12. Química	U. de Santiago

**Fuente:** Mineduc, a través de su página web <http://www.mineduc.cl>

La tarea encomendada a cada comisión era trabajar en los aspectos que se indican a continuación y luego compartirlos y consensuarlos con las comisiones de los demás países que participan del proyecto:



- ☑ evacuar un informe que contuviera una introducción al área temática;
- ☑ un esbozo del mapa de la disciplina;
- ☑ presentar una propuesta de competencias específicas del área y realizar una consulta de su pertinencia a graduados, académicos y empresarios, y posteriormente analizar los resultados para identificar las competencias relevantes;
- ☑ brindar algunos ejemplos sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las competencias, tanto genéricas como específicas; y
- ☑ hacer una conclusión y recomendaciones para el futuro.

Este trabajo estaría concluido e integrado en el informe del proyecto Tuning América Latina (Corvalán, Donoso y Rock, 2007:73).

De acuerdo a lo anterior, la formación por competencias está instalada en la agenda actual de la discusión política educativa chilena, tal como lo está en la globalización de las tendencias en materia educativa, con una base de estandarización en un modelo curricular basado en competencias. En esto se ha involucrado el Ministerio de Educación y lo declara como parte del aseguramiento de la calidad en su página WEB:

“El objetivo es disponer de normas que garanticen que la tremenda expansión de las Universidades se realiza dentro de ciertos marcos de calidad que exige el mundo contemporáneo. Lo que se busca es que los jóvenes tengan garantías de que los estudios que realizaron cumplen con requisitos de calidad y que tengan la posibilidad de obtener, a mediano plazo, dobles titulaciones y procedimientos de acoplamiento con países de la Unión Europea y Estados Unidos, aprovechando los beneficios de los tratados internacionales que está firmando y firmará Chile” (Mineduc, 2007).

## VII. Las competencias en la Educación

La bibliografía estudiada, nos muestra una amplia gama de definiciones para el término *competencia*, de acuerdo a las distintas disciplinas o incluso el lugar del mundo en que nos encontremos, aunque, en general, en el ámbito de la educación siempre está asociada a lo que se espera que el estudiante adquiera, de acuerdo a la idea que la formación por competencias está centrado en el estudiante (y no en el profesor).



Algunas conceptualizaciones del término *competencia* se reducen a lo meramente laboral, como, por ejemplo, la declaración de la “Comisión de Normas y Certificación de México” (CONOCER), que define a las competencias como la capacidad productiva de un individuo, que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo (CONOCER, 1997).

Gonczi y Athanasou (1996) presentan un enfoque holístico. Concibieron a la competencia como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas (*conocimiento, actitudes, valores y habilidades*) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. Este enfoque integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente, además de tomar en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo, permitiendo incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente.

Según Tobón, quien concibe las competencias desde el pensamiento complejo, la noción de competencia que actualmente se emplea en educación tiene múltiples fuentes teóricas: de la filosofía, la lingüística, la sociología, la psicología y la educación para el trabajo (2005:45).

Situándose en la filosofía griega en general, Tobón plantea que “la reflexión filosófica está mediada por un modo de pensar problémico donde se interroga el saber y la realidad”. Situándose en Protágoras y Platón, rescata la esencia del *ser*, como una cuestión definida por el hombre a partir del debate, y de Aristóteles rescata la “relación entre el saber y el proceso de desempeño” (2005, 23-25). Esto, aplicado a la formación de competencias, tendría su aporte en la orientación a la flexibilidad del pensamiento y dando cuenta que un conocimiento debería ser interpretado en la contextualización que se haga de las circunstancias problemáticas que se enfrente y sus posibles formas de aplicación.

Desde la lingüística, Chomsky (1970) hace una crítica a la visión del lenguaje como una repetición de palabras de memoria. Usa la expresión *competencia lingüística*, refiriéndose al conocimiento de las reglas o principios abstractos que regulan el sistema lingüístico. Análogamente, en el sistema educativo aprender conocimientos *per se* no bastaría para tener una competencia, se tendría la competencia cuando se complementa con el dominio de las reglas que permitan aplicarlo.

Desde la psicología educativa se destacan los conceptos del Constructivismo que aparecen en diversas definiciones. Según Manterola, en el Constructivismo, el aprendizaje además de ser la mediación cognoscitiva de la adquisición del conocimiento es “un proceso constructivo en el cual los aprendices proceden en su propio modo para formar representaciones únicas del contenido”. Indica que el constructivismo es la idea que mantiene que el individuo “no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la



interacción entre estos dos factores (2003:169). Resnick (1989) enfatiza que la enseñanza de tipo constructivista requiere que el aprendizaje se oriente hacia la construcción del conocimiento y no hacia su absorción o reproducción.

De acuerdo a lo anterior, en el proceso educativo se requiere la participación activa del que aprende, pero con un enfoque crítico. Los conocimientos previos resultarían relevantes, como base para establecer nuevas explicaciones y argumentaciones, y las situaciones concretas servirían como una base de contextualización en la aplicación del conocimiento. En ese contexto la labor docente se concentraría en presentar tales situaciones concretas y servir de apoyo para enfrentarlas, actuando como una mediación.

Observando los planteamientos de la enseñanza basada en modelos constructivistas y comparándolas con las necesidades de la educación basada en competencias, se encuentra una alta correlación entre ambas, a tal punto que se llega a reconocer que la metodología de enseñanza asociada en forma natural con las competencias es de corte constructivista. Nótese además que no se trata sólo de un modelo de enseñanza sino también de un modelo de aprendizaje y requiere un comportamiento particular del aprendiz y del docente, para lo cual muchos no están preparados.

La influencia de la psicología educativa, en especial de tipo constructivista, se observa en varias definiciones de competencias. Por ejemplo, Meirieu hace un acercamiento a esa disciplina usando los conceptos de *asimilación* y *acomodación* del constructivismo que planteara Piaget. Sostiene que hay dos tipos de adquisiciones previas a que surja el aprendizaje: por una parte, los *saber hacer* -que llama *capacidades*; por otro lado, los *saberes*, que serían conocimientos y representaciones -que llama *competencias* (con ello incorpora un elemento de confusión ya que no es la misma competencia de la que hablan otros autores) (1997: 142).

Molina (2006) indica que “la noción de competencia se relaciona con la capacidad del individuo humano de organizarse y reorganizarse a sí mismo y de movilizar de una manera específica y articulada sus recursos personales para enfrentar y resolver exitosamente una tarea determinada, capacidad que es perfectible y desarrollable a partir del aprovechamiento y aprendizaje que el individuo puede derivar de su experiencia” (Molina, 2006: 4). Para él, las competencias se logran en una dinámica entre aprendizaje y desarrollo cognitivo, como evolución ontológica, y es el aprovechamiento de la experiencia lo verdaderamente formativo, y no las acciones de enseñanza que pudieran eventualmente estar formando parte de esa experiencia.

En la misma orientación anterior, la OIT (1993) ha declarado que tener una competencia laboral se logra a través de la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también -y en gran medida- mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.





Aunque su definición de competencias es mucho más acotada, define el concepto de *Competencia Profesional* como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello. En este caso, los conceptos competencia y calificación, se asocian fuertemente dado que la calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo.

Por otra parte, desde el ámbito de la psicología laboral, McClelland y Spencer (1994) indican que el concepto de competencias fue introducido por uno de ellos, David McClelland, en el año 1973, al percatarse que las pruebas basadas en mediciones de conocimientos y aptitudes, así como las notas escolares, no predicen el éxito en el campo laboral. El concepto *competencia laboral* lo refiere a aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo.

Al respecto, Tobón manifiesta que "Las competencias, en cambio, se relacionan más con el desempeño en tareas laborales y tiene como referencia a aquellos empleados que son particularmente exitosos frente a quienes tienen un rendimiento promedio. Así, cuando hablamos de competencias nos referimos a las características que son factores de éxito laboral y no a todas las características relacionadas con el trabajo como sucede en el enfoque tradicional" (2003:35).

Por otra parte, existen definiciones que aportan elementos interesantes. Por ejemplo, uno de los teóricos del currículo basado en competencias más destacado, Le Boterf (2000), indica que una persona competente es aquella que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizand o un equipamiento doble de recursos: Recursos personales -conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, etc.- y Recursos de redes -bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc...

Bacarat y Graziano (2002) señalan que el concepto de competencias puede ser asumido como un *saber hacer* razonado para hacer frente a la incertidumbre; manejo de la incertidumbre en un mundo cambiante en lo social, lo político y lo laboral dentro de una sociedad globalizada y en continuo cambio. Punk (1994) expresa que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión; puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

En las definiciones anteriores se pueden distinguir rasgos que son comunes y sus variaciones, e incluso sirven como elementos de clasificación. Aparecen elementos tales como "recursos de redes", "manejo de la incertidumbre", "colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo". Sin duda que dichos conceptos corresponden a visiones particulares que cobrarían relevancia al momento de orientar programas educativos en los contextos que sean pertinentes. Pero Roegiers (2004) reconoce cinco características esenciales de las competencias que todas las definiciones contienen, total o parcialmente, relacionadas con:



- **Mobilización de un conjunto de recursos:** concepto integrador de contenidos, actividades y situaciones en las cuales se realizan esas actividades.
- **La relación a una familia de situaciones a las cuales la competencia lograda pueda ser transferida:** restringido a una gama de situaciones en que el estudiante deberá ejercerla.
- **La presencia de una finalidad:** la competencia es inseparable de la posibilidad de entrar en acción.
- **El carácter a menudo disciplinario:** mono o multidisciplinario.
- **La evaluabilidad:** tiene relación con medir la calidad de la ejecución de la tarea.

En estas variadas definiciones, además de destacar sus similitudes es interesante observar sus diferencias, que van desde formar “para el trabajo”, en un extremo, hasta formar “para la vida en general”, en otro extremo. Dado que en estas definiciones aparecen distinciones que dan cuenta de los sistemas de razón en que se sustentan, al postular definiciones que se inclinan hacia una relación enseñanza-aprendizaje, o entre trabajo-escuela-estudiante, alumno- experiencia, u otra, a la vez se manifiesta la concepción que se tiene sobre el rol de la educación.

Al nivel de la educación universitaria no podría adoptarse una definición reducida, al contrario, se esperaría una definición amplia, pero por sobre todo contextualizada con los objetivos de cada Universidad como también con la sociedad en la que está inserta.

En el caso del Proyecto Tuning, quien rige la orientación general de las Universidades, el término ha sido elegido para condensar en una palabra el significado que mejor puede representar, según ellos, los nuevos objetivos de la educación. Tales objetivos permitirían centrarse en la adquisición de competencias por parte del alumno para desempeñarse competitivamente en la sociedad, para lo cual debe adquirir capacidades, habilidades y valores que le permitan una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda su vida, como también un desempeño eficiente y eficaz en una tarea, dentro de un contexto social determinado.

El informe Tuning indica que “una enunciación amplia del concepto de competencia puede definirla como las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo” (Beneitone, P. y otros, 2007: 35).

En el caso de las Universidades tradicionales chilenas, que habían evolucionado para definir que en sus funciones, además de formar profesionales y



científicos aspiraban a educar en la cultura -en una educación general amplia, para la vida-, sería una tarea de gran trascendencia llegar a precisar los alcances de las competencias en la educación que se ofrecerá y, en general, en la vida académica.

### VIII. Formación basada en Competencias

Se supone que la transformación de los currículos tradicionales a unos basados en competencias debiera impulsar procesos de creación e innovación educativa. En el marco del proyecto Tuning América Latina, Beneitone y otros indican que "La definición del término competencia no es un ejercicio simple. La misma conlleva nociones tales como la concepción del modo de producción y transmisión del conocimiento, la relación educación-sociedad, de la misión y valores del sistema educativo, de las prácticas de enseñanza y de evaluación de los docentes y las actividades y desempeño de los estudiantes" (2007:35).

Tales transformaciones podrían afectar a todo el sistema: los contenidos; las metodologías, tanto de enseñanza como de aprendizaje; las formas de evaluar; las personas, tanto estudiantes como docentes y directivos; las relaciones con el entorno; las relaciones entre partes del sistema; y las estructuras administrativas. En un extremo, dados los cambios necesarios, podría significar la transformación de la Universidad completa; de ahí la importancia de tener control sobre qué tipo de cambios se desea y cuáles se están impulsando.

Una tarea ineludible es identificar las competencias que se deben incorporar en el currículum. Pero debido a la gran dispersión de concepciones de lo que es una competencia, o lo que es educar por competencias, para vencer la ambigüedad previamente habría que adscribirse a alguna de ellas, o crear una nueva de acuerdo con los principios y valores institucionales. Observando las definiciones de competencias expuestas, esperaríamos que los currículos contemplaran contenidos que dieran cuenta del "Saber", "Saber conocer" (que involucra aprender a aprender), "Saber hacer", "Saber ser", "Saber convivir en armonía con los demás", entre otros.

Uno de los principales elementos de la discusión al momento de especificar las competencias de un currículum es si la formación universitaria debe ser amplia (que además de preparar para el mundo del trabajo lo haga también para cultivar las ciencias y para hacerse cargo de los desafíos de la sociedad en su conjunto), o que basta con remitirse a las necesidades del campo laboral.

Según se señaló anteriormente, tanto en el Informe Scans como en el acuerdo de la Unesco, se reconoce la distinción de que el aspecto laboral es sólo una parte de lo necesario. Para dirimir esta controversia, nuevamente emergen como elementos distintivos los principios y valores institucionales, los cuales en la Universidad tradicional chilena estarían asociados a la primera postura y que postulan que lo deseable sería una educación que no sólo se incline a formar individuos entrenados para un puesto de trabajo, sino que forme suje-



tos integrales, capaces de plantearse frente a la sociedad, con propuestas y con una capacidad reflexiva que les permita repensarla.

Puede suponerse que habrá algunos espacios que no generen conflicto y sobre los cuales se puede esperar consenso respecto de qué es importante en el currículo. Por ejemplo, los programas de estudios deberían contemplar varios tipos de competencias: *competencias genéricas*, que corresponden a competencias a desarrollar en todas las áreas del conocimiento, y *competencias específicas*, que son particulares de cada área temática. “Se puede decir que las competencias genéricas identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, etc. Las mismas se complementan con las competencias relacionadas con cada área de estudio, cruciales para cualquier título, y referidas a la especialidad propia de un campo de estudio” (Beneitone et al, 2007:37).

En tal sentido, en el diseño curricular basado en competencias, deberían esperarse dos tipos de enfoques: uno orientado hacia la cultura general y el otro al desarrollo de capacidades específicas de su área temática. Esto conformaría una combinación equilibrada de los saberes, la que le daría a la persona el conocimiento general y transferible al empleo. Esta formación sería en el futuro garantía para poder emplearse en un puesto de trabajo, lo que definiría la *empleabilidad* del individuo

En general, para elaborar las competencias, alguien dirá cuáles son las competencias pertinentes y cuál será la forma en que sea correctamente empleada. En el proyecto Tuning América Latina se elaboraron competencias genéricas y competencias específicas de las 12 áreas temáticas indicadas anteriormente. Para las competencias genéricas, se consultaron a 7.220 graduados de Universidades; 1.669 empleadores; 4.558 académicos y a 9.162 estudiantes, quienes seleccionaron las 27 competencias genéricas mostradas en el cuadro N° 2. Cabe destacar que 22 de ellas coinciden con las seleccionadas en el Tuning europeo, de una lista de 30.

Para las competencias específicas, como se indicó anteriormente, se creó una red de trabajo interno al nivel de Universidades para que ellas definieran las competencias. Luego, se hizo un largo trabajo de deliberaciones entre las comisiones de cada país para consensuar los resultados, éstos se publicaron en el informe del proyecto Tuning América Latina (Corvalán, Donoso y Rock, 2007:71-270).

En el caso del informe SCANS, la comisión que lo desarrolló determinó un listado de competencias mínimas necesarias, todas de características genéricas. El informe identifica cinco tipos de competencias, dos de destrezas y una de cualidades personales, las cuales, según ellos “forman hoy el núcleo de la capacidad requerida para el trabajo” en que todos los estudiantes deben prepararse (ver cuadro N 3). Agrega que “rara vez se puede aislar uno de estos ocho componentes en la realización del trabajo. Están tan altamente integrados, ya que la mayoría de las tareas requieren que los trabajadores



recurran a varios de ellos simultáneamente" (Informe Scans, 1992).

## CUADRO N° 2:

Competencias genéricas seleccionadas por el Proyecto Tuning América Latina
1.- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2.- Capacidad de aplicar conocimientos a la práctica.
3.- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4.- Conocimientos sobre el área de estudios y la profesión.
5.- Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6.- Capacidad de comunicación oral y escrita.
7.- Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8.- Habilidades en el uso de las tecnologías de la comunicación y la información.
9.- Capacidad de investigación.
10.- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11.- Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12.- Capacidad crítica y autocrítica.
13.- Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14.- Capacidad creativa.
15.- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16.- Capacidad para tomar decisiones.
17.- Capacidad de trabajo en equipo.
18.- Habilidades interpersonales.
19.- Capacidades de motivar y conducir hacia metas comunes.
20.- Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21.- Compromiso con su medio social-cultural.
22.- Valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad.
23.- Habilidad para trabajar en contextos multinacionales.
24.- Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25.- Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26.- Compromiso ético.
27.- Compromiso con la calidad.
<b>Fuente:</b> Informe final proyecto Tuning América Latina 2004-2007 (Beneitone y otros, 2007:44-45).



## CUADRO N° 3:

Competencias mínimas necesarias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tipos de Competencias Prácticas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> <b>Recursos:</b> identifica, organiza, proyecta y asigna recursos (Tiempo, Dinero, Materiales e instalaciones, Recursos humanos)</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> <b>Interpersonal:</b> trabaja con otros (Participa como miembro de equipo, Enseña destrezas nuevas a otros, Sirve a los clientes, Ejerce liderazgo, Negocia, Trabaja con diversidad de personas).</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> <b>Información:</b> adquiere y utiliza los datos (Adquiere y evalúa información, Organiza y mantiene información, Interpreta y comunica información, Usa las computadoras para procesar información).</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> <b>Sistemas:</b> Entiende las interrelaciones complejas (Entiende los sistemas, Controla y corrige la realización de tareas, Mejora o diseña los sistemas).</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> <b>Tecnología:</b> Trabaja con una variedad de tecnologías (Selecciona la tecnología, Aplica la tecnología a la tarea, Mantiene y repara equipos).</li> </ul> </li> <li>• <b>Tipos de Destrezas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> <b>Destrezas Básicas:</b> lee, escribe, realiza cálculos aritméticos y matemáticos, escucha y se expresa.</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> <b>Destrezas Racionales:</b> piensa creativamente, toma decisiones, resuelve problemas, visualiza, sabe aprender y razonar.</li> </ul> </li> <li>• <b>Cualidades Personales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Demuestra responsabilidad, auto-estima, sociabilidad, autocontrol e integridad y honradez.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Fuente:</b> Informe SCANS (1992)</p>

En el caso de Estados Unidos, en que no existe un curriculum prescrito al igual que en Chile, las competencias genéricas pasan a ser los contenidos mínimos obligatorios que todo centro educacional debe incorporar a su currículo, debiendo elegir o determinar cuáles van a ser las otras competencias que agregará, de acuerdo a la autonomía tradicional de los establecimientos educacionales en ese país. En el caso chileno, y en particular en las Universidades, dado que el currículo dará cuenta de un tipo de saber privilegiado sobre otro, obliga a las instituciones de educación superior a definirse en cuanto al tipo de educación que desean entregar, coherente con su autodefinida misión.

Al margen de lo realizado por el proyecto Tuning América Latina, que se circunscribe a competencias de áreas de desempeño específicas, la metodología de formación por competencias establece que para identificarlas se debe recurrir a un Análisis Ocupacional, en el que participan principalmente quienes están relacionados con la tarea: trabajador, supervisor, empresario. La OIT, define el análisis ocupacional como la "acción que consiste en identificar, por la observación y el estudio, las actividades y factores técnicos que constituyen una ocupación" (OIT:1993).

Entre los métodos más utilizados para realizar un análisis ocupacional se encuentran el *Análisis Funcional* y el *Dacum*. El análisis funcional "es un enfoque de trabajo para acercarse a las competencias requeridas mediante una estrategia deductiva. Se inicia estableciendo el propósito principal de la función productiva o de servicios bajo análisis y se pregunta sucesivamente qué funciones hay que llevar a cabo para permitir que la función precedente se logre". El *Dacum* (*Developing a Curriculum*) es un método más directo que el Análisis Funcional, ya que un grupo de trabajadores experimentados describe lo que se debe saber y saber hacer en el puesto de trabajo. La diferencia entre ambos métodos fundamental es que mientras el Método *Dacum* describe a la competencia como una agrupación de tareas, o de pequeñas tareas (sub-competencias), el Análisis Funcional identifica "resultados que son necesarios alcanzar para lograr el propósito clave" (OIT: 1993).

En los países que la educación por competencias tiene un gran desarrollo, como Australia, Canadá, Inglaterra y otros, se han establecido estándares de competencias a nivel nacional, conformando diccionarios de competencias para diferentes ocupaciones. Con ello, al recurrir los centros educativos a las competencias estandarizadas se determina una alta estandarización en los currículos. Todo ello resulta pertinente en países desarrollados con una alta demanda de puestos de trabajo factibles de estandarizarse, lo cual no es una característica en los países latinoamericanos.

Como contraste, en Chile hasta ahora no existen estándares oficiales sobre competencias, lo que produce incertidumbre en los resultados de quienes han avanzado en transformar sus currículos sobre la base de competencias. Las instituciones de educación superior que lo han hecho aplicaron diversas estrategias en el levantamiento de competencias como para conformar los currículos, lo que ha producido una gran dispersión, en vez de una estandari-



zación. Por otro lado, no está clara aún la forma en que afectarán las competencias seleccionadas por el proyecto Tuning Latino América a los currículos de las carreras universitarias chilenas, dado que el informe recién fue publicado en 2007 y él mismo prevé la necesidad de grandes cambios.

Otro elemento no menor de discusión al conformar el currículo, tiene que ver con la importancia que se le asigna a las actividades prácticas en el aprendizaje, al popularizarse la orientación a “aprender haciendo”. No debe perderse de vista que aunque se eduque al estudiante para enfrentar con éxito al mundo real, los espacios educativos son sólo una representación de él; distinto es el caso de aprendizajes en los puestos de trabajo, como ha sido el caso de la educación dual. Cabe comprobar en la enseñanza tradicional si al exigir gran cantidad de actividades prácticas se puede ir en desmedro de otras actividades necesarias en la formación integral del estudiante.

En todo caso, entendiendo que en la escuela se diseñan situaciones de aprendizaje que en su conjunto permitan la transferencia de lo aprendido hacia el mundo real, y no necesariamente que reproduzcan fielmente la realidad y mucho menos reducirla sólo a un comportamiento laboral, en ningún caso la escuela reemplazaría la experiencia laboral, por mucho que se oriente al puesto de trabajo.

## IX. Algunas tensiones problemáticas del sistema

Como hemos indicado anteriormente, lo deseable sería que la educación universitaria no se limite a formar individuos vistos sólo como parte de una cadena de producción, sino que conserve la formación de sujetos integrales. Las Universidades chilenas tradicionalmente han formado para obtener profesionales preparados para la vida -en la visión que formulara Ortega y Gasset (1930)-, lo cual también incluye la formación para el trabajo. Por ello enfocan sus currículos, tanto para el logro del ejercicio de la profesión como para una educación general que permita el desarrollo de otros aspectos distintos al laboral, igualmente importantes en el futuro de los estudiantes.

Una educación general amplia, que abarque lo cultural y lo científico, y al mismo tiempo una educación especializada en lo profesional, no resulta coherente en un marco en que se solicita la reducción de años de estudios para conformar un sistema homogéneo, con una cantidad de 3 (o 4) años en pregrado. En tal escenario la tentación es a incluir en los currículos sólo aquellos componentes que serán medidos en la homologación de un sistema nacional, y por lo tanto estarían quedando fuera aquellos otros que promueven bienes educativos alejados de la actividad laboral.

En un sentido crítico, la simplificación de una competencia se traduce sólo en una conducta. Educar para que el aprendiz sea capaz de reproducir un comportamiento, correspondería a un extremo, un enfoque conductista del currículo. Serviría para desarrollar un tipo de “Taylorismo educativo”<sup>11</sup>, en que las comunidades académicas contribuirían a servir, eficientemente, sólo a las necesidades de producción de la economía y contribuirían a reproducir ese enfoque en la sociedad.

11 Haciéndolo análogo a la llamada organización científica del trabajo, de Frederic Taylor





En el contexto anterior, sería muy difícil crear un espacio natural para incorporar ciertas tendencias educativas actuales, como la construcción de un sujeto histórico, social y cultural; formar para la emancipación; educar en la alteridad y la intersubjetividad, etc. La coexistencia de estos aspectos con los que requiere el mercado internacional se hace compleja y se transforma en una tentación para dejarlos de lado.

Asimismo, en los países desarrollados, una de las características que tienen las titulaciones en el sistema por competencias es que se orientan a la especialización enmarcada en estándares de habilidades y conocimientos específicos, derivada de la alta estandarización de su quehacer profesional, cuestión que no existe en países no desarrollados. En estos últimos, como los países latinoamericanos, existen muchas diferencias de necesidades de las empresas, al existir unas más y otras menos avanzadas, o con muy pocos puestos de trabajo, generando una demanda laboral con escasa estandarización y por ende las titulaciones que se ofrecen para satisfacer al mercado generalmente tienen enfoques amplios, poco especializados.

En la formación "para la vida", se espera lograr capacidades en los estudiantes que les permitan mirar en forma crítica a la sociedad y formularle propuestas derivadas de la reflexión académica. Al mismo tiempo se espera ser receptores de las inquietudes de la sociedad y de considerar sus propuestas. Pero ambas acciones, como otras posibles, deberían estar centradas en un concepto de diálogo, que es una situación bastante diferente a la que se ha vivido con las *competencias*, que prácticamente se determinaron en otras instancias y las Universidades las han asumido acríticamente.

Frente a cuestiones radicales, que pueden derivar en una transformación de la Universidad actual, cabe preguntarse cómo sería un ejercicio al revés: ¿Cómo desde el interior de las Universidades se puede inducir un cambio cultural a la sociedad? ¿Qué ocurriría si la Universidad fuera quien propusiera un cambio de paradigma educativo en su interior? Cambio definido desde ella misma, en vez de aceptar lo solicitado desde su exterior, desde el mundo del trabajo. ¿Tendría la Universidad la fortaleza y la capacidad de hacer algo así?

Otro aspecto, no menor, dice relación con los cambios profundos que implica la educación por competencias, tanto fuera de las Universidades como en sus estructuras administrativas, académicas y curriculares actuales. Por ejemplo, los títulos universitarios ya no serían suficiente aval para habilitar en el campo laboral a un egresado, debiendo recurrir a una *certificación* de sus capacidades para ser aceptado, -potestad que se traspasaría a la industria, en el marco de certificación de calidad-.

Asimismo, en el cambio curricular tendrían que desarrollarse nuevas formas de enseñar, nuevas prácticas educativas que obligarían a una reeducación del profesorado, a un rediseño de la didáctica y la evaluación en la enseñanza, y también a una reeducación del estudiante. Esto es una labor enorme que requiere un alto grado de participación de los docentes, lo cual tradicio-



nalmente ha sido una falencia en los diseños curriculares (Tobón, 2006:89).

Para la nueva metodología se requiere, entre otros aspectos, un alto grado de integración entre teoría y práctica, procesos de estudios y análisis permanentes durante la implantación del programa, etc., lo que al no cumplirse lleva a que “la reforma curricular se reduce a cambiar asignaturas por otras, modificar el nombre de asignaturas, actualizar contenidos, cambiar objetivos por logros y, recientemente, cambiar logros por competencias” (Tobón, 2006:89). En su defecto, las transformaciones no pasarían de ser acciones meramente cosméticas.

El principal conflicto y resistencia se presenta en Universidades que tienen una tradición, una forma de entender su rol en la sociedad, orientada por una mirada integral, como la que se definió en la época de la Reforma. En carreras que tradicionalmente han tenido orientaciones curriculares que comparten la formación académica, técnica y cultural como componentes del perfil del educando, al introducir cambios se tiene temor que en esta nueva modalidad los currículos pierdan su orientación original. Esto, considerando que no se trata sólo de darle un nuevo formato sino también de alterar un sistema en equilibrio, con transformaciones al interior de la Universidad que de alguna forma pueden no ser coherentes con su razón de ser, con su misión.



## Bibliografía

**Bajo, M<sup>a</sup> Teresa; Maldonado, Antonio; Moreno, Sergio; Moya Miguel; Tudela, Pío** (2003) *Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa*. Universidad de Granada.

**Bacarat, M. P.; Graziano, N. A.** (2002). ¿Sabemos de qué hablamos cuando hablamos del término competencia/s. En G. Bustamante et al. (Eds.), *El concepto de competencia II: Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

**Barnett, Ronald** (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento de la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

**Beneitone, P y otros** (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe final Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

**Bobbitt, F.** (1918). *The curriculum*. Boston.

**Bunk, G. P.** (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA*. En Revista CEDEFOP No. 1.

Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

**CONOCER.** (1997). Presentación en Power Point: *La normalización y certificación de competencia laboral. Medio para incrementar la productividad de las empresas*. México.

Corvalán, O.; Donoso, S. y Rock, J. (2007). *Nuevas Tendencias Curriculares de la Educación Superior en Europa y Estados Unidos*. Talca: Editorial Universidad de Talca.

**Crotty, M.** (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. Londres: Sage.

Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*, Barcelona: Ediciones Octaedro.

**Flick, U.** (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

**Freitag, M.** (2004). *El naufragio de la Universidad y otros ensayos de epistemología política*. Barcelona: Ediciones Pomares.



**Gil, J.** (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

**Glaser, B. y Strauss, A.** (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.

**Gonczi, A., Athanasou, J.** (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. Ed. Limusa.

**Guba, E.** (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (148-165). Madrid: Akal.

**Hansen-Rojas, Gunhild** (2005) *El paradigma de las competencias en modelos educativos y formativos europeos*. Revista Pensamiento Educativo. Vol 35. (pp. 105 a 123).

**Hawes, G.** (2006). *Fundamentos teóricos, aspectos metodológicos e implicaciones para las Universidades del desarrollo curricular basado en competencias*. Talca, Chile: Instituto de investigación y Desarrollo Educativo, Universidad de Talca.

**Huneeus, C.** (1988). *La reforma universitaria: veinte años después*. Santiago, Chile: Ediciones de la Corporación de Promoción Universitaria.

**Icolpe**–Instituto Colombiano de Pedagogía (1974). *La evaluación institucional aplicada a la educación*. Bogotá: Centro de documentación e información pedagógica (CENDIP).

**Informe Scans** (1992). Documento de la Secretary`s Commission on Achieving Necessary Skills, para América 2000. Washington.

**Lambin, J.J.** (1995). *Marketing Estratégico*. Madrid: McGraw-Hill.

**Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J.** (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

**Le Boterf, G.** (1994). *De la competencia. Ensayo sobre un atractor extraño*. Barcelona: Gestión 2000.

**Le Boterf, G.** (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

**Manterota, M.** (2003). *Psicología Educativa. Conexiones con la sala de*



*clases*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

**McMillan, J. y Schumacher, S.** (2005). *Investigación Educativa. Una Introducción Conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley

**Meirieu, Philippe** (1997) *Aprender, Sí. Pero ¿Cómo?*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

**Mella, O.** (2003). *Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales y Educación*. Santiago de Chile. Primus.

**Merriam, S.** (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

**Morin Edgar.** (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil. Essais.

**Navarro, P. y Díaz, C.** (1999). Análisis de Contenido. En: Degado, J. y Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias sociales* (177-224). Madrid: Síntesis.

**OIT.** (1993). *Formación profesional. Glosario de términos escogidos*. Ginebra: Publicaciones OIT.

**OIT.** (19xx). *Competencias laborales. Conceptos básicos*. xxxx

**Ospina, A.** (2006). Currículo por Competencias en la Universidad de La Sabana. Aquichán, Año 6 - VOL. 6 N° 1 (6) - Chía, Colombia - Octubre 2006, 117-124.

**Ortega y Gasset, José** (1930). *Misión de la Universidad y otros ensayos afines*. 3ª Ed. en castellano, Revista de Occidente. Madrid.

**Patton, M.** (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2ª ed.). Londres: Sage.

**Pinto, R.** (2005). Reflexiones sobre las competencias en la acción educativa. En *Pensamiento Educativo*, Vol. 36, 9-18. Santiago, Chile.

**Popkewitz, T; Lindblad, S.** (2005). Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación. En *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación*. Barcelona : Ediciones Pomares.



**Quinn, M.** (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.

**Resnick, L.** (1989). *Toward the thinking curriculum: an overview*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

**Roegiers, X.** (2004). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles. De Boeck.

**Sandín, M.** (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona: McGraw-Hill.

**Spencer, J.; McClelland, D. y Spencer, S.** (1994). *Competency Assessment methods. History and state of the art*. Hay/Mc. Research Press.

**Staflebeam, D., Shinkfield, A.** (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia de España y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

**Taborga, H.** (1979). *Etapas del proceso de planeación prospectiva universitaria*. México: Dirección General de Publicaciones de la Universidad Autónoma de México.

**Tobón, S.** (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe ediciones.

### Documentos de internet

**Cejas, E.** (2007, 20 Mayo). *Modelo cubano para la formación por competencias laborales: una primera aproximación*. [Documento WWW], <http://www.monografias.com/trabajos14/modelo-cubano/modelo-cubano.shtml>

**Cinterfor** (2006, 15 Diciembre). *40 preguntas sobre competencia laboral* [Documento WWW], <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/index.htm>

**Mineduc.** (2007, 20 Mayo) Presentación de la página Web del Ministerio de Educación Chileno [Documento WWW], <http://mineduc.cl>

**Real Academia Española de la Lengua.** (2005) *Diccionario de la lengua española*. [Documento WWW], <http://buscon.rae.es/draeI/>

