

Reflexiones en torno al enfoque de formación basado en competencias en el contexto chileno

Reflection on Competence-Based Education and Training in Chile

César Gabriel Arias Arias^{1*} <https://orcid.org/0000-0001-9599-5036>

Ideleichy Lombillo Rivero² <https://orcid.org/0000-0001-8218-2722>

¹ Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, Chile.

² Universidad Agraria de La Habana, Mayabeque, Cuba.

* Autor para la correspondencia. cesar.arias@umce.cl

RESUMEN

La sociedad del futuro se perfila con un alto nivel de requerimientos para la población en su conjunto. Se considera el conocimiento y su aplicación en diferentes ámbitos como el principal factor de desarrollo. El nuevo rol que deben enfrentar hoy los docentes incluye una nueva mirada desde distintos enfoques, especialmente relacionados con la adquisición y evaluación de competencias, la participación activa en la gestión de centros educativos y el trabajo colaborativo. De todos ellos, la formación basada en competencias está en el centro de esta serie de cambios y transformaciones en la educación. De ahí que el presente artículo tenga por objetivo reflexionar en torno al enfoque de formación basado en competencias para Latinoamérica y en particular para el contexto educativo chileno.

Palabras clave: aprendizaje, desarrollo, educación.

ABSTRACT

In future society, a great deal will be demanded of people in general, with acquiring knowledge and applying it to different fields being considered to be the major factors influencing development. Nowadays, the new role played by teachers includes adopting different approaches to competence acquisition and assessment, active engagement in managing educational institutions, and collaborative working. Changes to education have been more focused on competence-based education and training in Latin America, especially Chile, which is why this paper is aimed at reflecting on it.

Keywords: learning, development, education.

Recibido: 12/4/2019

Aceptado: 18/6/2019

INTRODUCCIÓN

La escuela como institución y el profesor como agente socializador enfrentan el reto de abrir las puertas del siglo XXI introduciendo cambios en su organización y en su quehacer al lograr que estos no se operen solo en el discurso, sino que se den en el accionar cotidiano del profesor.

Los sistemas educativos no se mantienen inertes; se han iniciado procesos de reformas y transformaciones, derivadas de la concientización del agotamiento de un modelo que no ha conciliado el crecimiento cuantitativo con niveles satisfactorios de calidad y equidad, ni de satisfacción de las nuevas demandas sociales. El funcionamiento óptimo de los sistemas educacionales se convierte en una prioridad de los países con el fin de garantizar la preparación de los ciudadanos para sobrevivir en sociedades complejas.

En respuesta a estas transformaciones la reconceptualización del rol del profesor es una exigencia en los procesos de descentralización, de autonomía en la gestión de las escuelas y de los cambios que están ocurriendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En tal sentido, la formación basada en competencias está en el centro de esta serie de cambios y transformaciones en la educación. Los cambios que se han producido en la sociedad y en los jóvenes, junto con el aumento de la población escolar y la progresiva universalización de la enseñanza, han conducido a redefinir las competencias profesionales de quienes se forman para ejercer esta labor docente.

Es así que este elemento alcanza especial relevancia para el presente artículo, cuyo objetivo es reflexionar en torno al enfoque de formación basado en competencias para Latinoamérica y en particular para el contexto educativo chileno.

DESARROLLO

Chile es uno de los diecinueve países que integra el grupo de trabajo del proyecto Tuning América Latina, junto a Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela. En total son 190 universidades que participan del proyecto, de las cuales trece universidades son chilenas (Deusto University y Groningen University, 2007).

Este proyecto había sido exclusivo para Europa hasta el año 2004, momento en el cual surge el proyecto Tuning América Latina, con la finalidad de incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él intervienen e interactúan. El proyecto busca, entre otras cosas, impulsar un nivel de convergencia de la educación superior, facilitar la transparencia en las estructuras educativas, crear redes entre los países que promuevan la reflexión y el intercambio mutuo de información y crear puentes entre las universidades y entidades pertinentes, para producir convergencia en las áreas de las disciplinas abordadas por el proyecto.

Para la selección de las universidades que participarían del proyecto, el Centro Nacional Tuning Chile invitó a todas las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas –de aquí en adelante CRUCH– a presentar demostraciones de interés y perfiles en una o más de las áreas programáticas propuestas (Centro Nacional Tuning Chile, 2004).

Como resultados esperados, el proyecto enunciaba los siguientes puntos:

- Quince redes temáticas de universidades europeas y latinoamericanas trabajando activamente para la reforma y modernización de las titulaciones y el reconocimiento.
- La elaboración de los perfiles académico-profesionales de las titulaciones basadas en competencias y resultados de aprendizaje en las quince áreas temáticas involucradas en el proyecto.
- Propuestas de marcos disciplinares sobre las competencias para cuatro sectores (salud, ingeniería, ciencias naturales y exactas, ciencias sociales y humanidades), elaboradas a partir de estas áreas temáticas antes mencionadas.
- Propuesta de un sistema de análisis para anticipar las nuevas profesiones emergentes en la sociedad y las nuevas competencias que se requieren para ello.
- Modelo de innovación social universitaria que describa las dimensiones y competencias que lo configuran y los posibles indicadores para su evaluación.
- Estrategias comunes para la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje de las competencias.
- Orientaciones político educativas para el establecimiento de un sistema de créditos académicos en América Latina.
- Estrategias comunes para la medición del volumen de trabajo de los estudiantes y su vinculación con los resultados del aprendizaje en los planes de estudio.
- Una Red de Responsables de Política Universitaria (Centros Nacionales Tuning) trabajando activamente y aportando apoyo y contexto político a las universidades (Universidad de Deusto, 2006).

Si bien es cierto que el enfoque de formación basada en competencias recién hace a lo menos un quinquenio se está aplicando en las universidades chilenas, solo algunas de estas instituciones declaran en sus procesos de formación adscribirse a esta modalidad de formación o de desarrollo de competencias para el completo desenvolvimiento del futuro profesional de la educación.

Según se plantea en el proyecto FONDEF D99I 1038 (Hinrichsen, 2012, p. 8): «El desafío de las instituciones formadoras es elaborar sus planes y programas de educación, diseñando sus currículos, de tal modo que acojan los requerimientos técnicos y profesionales planteados por la sociedad moderna para la formación de sus recursos humanos».

Con lo anterior ya se plantea la necesidad de adscribirse a un modelo que implique considerar como esencial las necesidades que el mundo laboral requiere en términos de empleabilidad para que el futuro profesional se desenvuelva eficientemente y no lo que las entidades hasta ahora habían decidido, democráticamente o no, impartir como formación necesaria para este futuro profesional, considerándolas necesidades del conocimiento de contenidos por sobre las demandas sociales que el mundo laboral requería hasta ese momento.

La idea planteada anteriormente es la cuestión que hasta ahora sigue en entredicho por el desconocimiento del enfoque de la formación basada en competencias o por el régimen tradicionalista imperante en la educación chilena, caracterizado por el énfasis casi mayoritario y unitario de los contenidos, centrado en el profesor y con un enfoque hacia el constructivismo en la teoría, pero divorciado de la práctica; no obstante a que se declara el cambio curricular para estar al servicio de las demandas sociales y laborales del futuro profesional.

Asimismo, es digno de reconocer que las universidades chilenas en el último tiempo han estado en la búsqueda de diversas formas de generar una innovación curricular acorde a los tiempos y exigencias que una educación de calidad necesita en cuanto a la formación académica de los futuros profesionales, específicamente las universidades pertenecientes al consejo de rectores de Chile (universidades estatales), que pretenden asegurar la calidad y equidad en la entrega del conocimiento.

De ello se derivan cuatro ejes que describen la innovación curricular:

- La redefinición de las titulaciones y grados, condensada en el instrumento llamado «perfil de egreso», como el elemento articulador.
- El reconocimiento del estudiante como centro, otorgando mayor valor al aprendizaje con creciente autonomía y también al tiempo que este dedica para alcanzar logros predefinidos; conceptos implementados en el Sistema de Créditos Transferibles (en lo adelante SCT).
- La estructura curricular integradora en la que se incluye una formación general que otorgue apertura al

pensamiento, al saber, a la diversidad y a la vida social.

- La orientación del proceso formativo con una estrategia tal que permita tanto abarcar la enorme cantidad de conocimiento acumulado, como la posibilidad de su renovación continua, formalizada en competencias genéricas y específicas que sean coherentes con los procedimientos de evaluación para el logro de los aprendizajes y que obtengan una gestión de calidad efectiva [Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), 2012].

Dentro de estos cuatro ejes, el punto uno resalta la importancia del perfil de egreso que las universidades deben definir en cuanto a las competencias a formar en los educandos de determinadas carreras, buscando como parte de su formación integral un aprendizaje orientado en función de la práctica profesional, ya que al utilizar un modelo basado por competencias e implementarlo en las instituciones superiores comprende un escenario de enseñanza que reúne las experiencias en cuanto al aprendizaje de destrezas, habilidades, conocimientos, valores, actitudes y hábitos adquiridos al formarse en el perfil de carrera específico de las instituciones.

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) señala dentro de su modelo educativo un perfil de egreso orientado a desarrollar en los titulados competencias claramente definidas que permiten alcanzar un alto nivel en el ejercicio profesional de la carrera. Se parte de la base de que los estudiantes egresados deben manejar un alto grado de conocimiento teórico y práctico en sus respectivas áreas, demostrando autonomía en cuanto a la resolución de problemas, ejercicio de liderazgo y compromiso con el perfeccionamiento y actualización profesional permanente (UMCE, 2013).

El perfil de egreso mencionado tiene su proceso formativo materializado en tres ejes:

- El primero de ellos explica sobre el eje epistemológico, que se refiera a la construcción del conocimiento y su vínculo con el contexto sociocultural.
- En segundo lugar, el eje de aprendizaje, que está centrado en la actividad del estudiante, dirigida a la resolución de problemas profesionales.
- Por último, el tercer eje, de evaluación, que lo define como la instancia en que se evidencia el nivel de desempeño en el desarrollo de competencias y se reorientan los procesos de enseñanza y aprendizaje (UMCE, 2013).

En consecuencia, pensar en un modelo educativo basado en competencias involucra ejecuciones como procesos cognitivos, en torno al cual se relacionan los otros saberes: conocer, pensar, ser, convivir, sentir, compartir, etcétera

[Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), 2008], saberes que entienden al educando como un ser íntegro en su desempeño profesional.

Por otra parte, se coincide con Villa y Poblete (2007, p. 23) cuando señalan que:

el desarrollo de una formación por competencias incluye en ella una manera práctica de entender, abarcando tres ejes fundamentales en su ejecución. El primero de ellos tiene relación con el saber (los conocimientos teórico propios de cada área científica o académica), siguiendo con el saber hacer (aplicación práctica y operativa del conocimiento a las situaciones determinadas), saber convivir (actitudes y habilidades personales e interpersonales que facilitan la relación y el trabajo con los demás) y por último el saber ser (los valores como un elemento integrador del modo de percibirse y vivir en el mundo, compromiso personal de ser y estar en el mundo).

La formación basada en competencias está en el centro de esta serie de cambios y transformaciones en la educación. A continuación se describen algunos de estos cambios, con el fin de comprender mejor este enfoque:

- Del análisis en conocimientos conceptuales y factuales hacia un enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas: esto implica trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer, con el plano del hacer y del ser.
- Del conocimiento a la sociedad del conocimiento: en el que se destaca que la educación debe contextualizar el saber en el contexto local, en lo regional y en lo internacional, preparando a los docentes, estudiantes y administrativos para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.
- De la enseñanza al aprendizaje: el enfoque de formación basada en competencias implica que el aprendizaje es el centro de la educación, más que la enseñanza.

Esto significa que, en vez de centrarnos solo en impartir una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, qué han aprendido y qué no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse en su propio aprendizaje de forma activa.

A partir de ello se debe orientar la docencia con metas, evaluación y estrategias didácticas. Esto se corresponde con el enfoque de créditos, en el cual se debe planificar no solo la enseñanza presencial, sino también el tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes.

Puede apreciarse, entonces, un cambio en la enseñanza; cambio que no es simplemente hacer más práctico el saber o integrar la teoría con la práctica u orientar la educación hacia la empleabilidad. El cambio bajo un enfoque de FBC es mucho más que eso. Pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, lo cual requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, así como del conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales.

Las competencias significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación.

La formación, según la perspectiva de Flórez (1999, p. 97), «es el proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual, según las propias posibilidades; la formación es la misión de la educación y de la enseñanza, facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario».

Para los países que trabajan bajo el enfoque basado en la formación por competencias, como particularmente para Chile, y singularmente para la UMCE, que inicia su formación en este enfoque, implica contemplar en el proceso educativo de los futuros docentes el desarrollo de las competencias pedagógicas (Deusto University y Groningen University, 2007), que deben ser demostradas por los estudiantes y observadas por los supervisores en la instancia de práctica. Sin embargo, se advierte que algunas están declaradas en los perfiles de egreso, pero los instrumentos de evaluación no dan cuenta de ello, ya que se sugiere su desarrollo, pero no se orienta claramente la forma de trabajarlas y en mucho menor medida la forma de evaluarlas de manera integral.

Justamente en Chile, la evaluación de los futuros profesionales de la educación está orientada según los lineamientos del MINEDUC (2011). Estos dirigen y orientan el proceso evaluativo de las prácticas profesionales docentes. Como base general incluyen cuatro facetas:

- a) Preparación para la enseñanza, organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.
- b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos.
- c) Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos.
- d) Profesionalismo docente.

Los profesionales de la educación debemos tener en cuenta estas facetas. Además, se sugieren también algunas estrategias metodológicas, actividades e incluso formas de evaluación para realizar una buena evaluación en cada una de las facetas antes mencionadas.

En particular, en el proceso de práctica profesional de la carrera de Educación Física de la UMCE los instrumentos aplicados para la evaluación de competencias profesionales basados en el cumplimiento de los estándares de desempeño orientados por el MINEDUC, si bien rescatan algunos de los aspectos mencionados por Imbernón (1994), no dan cuenta de la evaluación de la dimensión afectiva ni de competencias centradas en los componentes actitudinales. Por tanto, los profesores supervisores de este proceso se enfrentan a una evaluación compleja y parcelada de la realidad evaluada.

Si bien es cierto que dentro de la evaluación de la práctica profesional existen criterios que deben aplicarse al estudiante que cursa dicho proceso, el proceso de evaluación, y con ello sus instrumentos, debiesen ser más integrales, abarcando las competencias propias de la especialidad de la carrera, en relación con los estándares con que la universidad quiere desarrollar las competencias, el contexto y características propias en las que se desempeña un profesor.

CONCLUSIONES

Es necesario considerar la manera en que el enfoque de FBC ha influenciado a la formación de profesionales de la educación. Las nuevas tendencias de la pedagogía contemporánea conciben al ser humano como un todo y cada una de sus dimensiones debe tener un tratamiento igual.

En los últimos años han ocurrido cambios trascendentes en la educación latinoamericana, en particular la chilena, con respecto a la formación basada en competencia. El sistema educacional ha asignado misiones nuevas a la práctica profesional educativa. Sin embargo, estos cambios no han sido suficientes para romper con los esquemas de formación tradicional imperantes.

Con respecto de la evaluación de las prácticas profesionales, se puede mencionar que, a los componentes procedimentales, y sobre todo a los actitudinales de las competencias profesionales, no se los considera en los instrumentos existentes (caso Chile) y, además, no se cuenta con los instrumentos elaborados o consensuados que sean necesarios para evaluarlos, muchas veces dado por desconocimiento de los docentes de este importante aspecto dentro del desarrollo integral del ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CENTRO NACIONAL TUNING CHILE (2004): *Presentación de la Educación Superior*, CRUCH, Santiago de Chile.
- CONSEJO DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS (CRUCH) (2012): *Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores*, Santiago de Chile.
- DEUSTO UNIVERSITY y GRONINGEN UNIVERSITY (2007): *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- FLÓREZ, R. (1999): *Evaluación Pedagógica y Cognición*, McGraw-Hill Interamericana, Bogotá.
- HINRICHSEN, C. (2012): *Educación del diseño de formación basada en competencias: un aporte a la competitividad*, Proyecto FONDEF D99I 1038, Universidad de Chile Santiago, Chile.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación del Profesorado*, PAIDOS, Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC) (2008): *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC) (2011): *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente*, Ministerio de Educación de Chile, División Educación Superior, Santiago de Chile.
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2006): *Tuning Educational Structure in Europe*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UMCE) (2013): «La Universidad pedagógica de Chile», <<http://www.umce.cl/index.php/dir-docencia-u-practica-profesional>> (2013-08-14).
- VILLA, A. y M. POBLETE (2007): *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Ediciones Mensajero Santiago, Chile.