
	MÓDULO 2 La formación basada en Competencias
--	---

→	UNIDAD 6 • La implementación de la Formación basada en Competencias
---	--

En esta unidad sobre la implementación de la Formación Basada en Competencias (FBC), trataremos ideas asociadas a lo que es la calidad en la teoría y práctica educativa, procurando identificar en este análisis criterios para el logro de una buena calidad de la implementación del diseño curricular para la FBC y que se relacionan con: la institución educativa, el proceso enseñanza aprendizaje para la FBC, el cuerpo docente, los participantes o estudiantes, los recursos educacionales, materiales y financieros, y la vinculación con el entorno.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Analizar la institución educativa, el proceso enseñanza aprendizaje, el cuerpo docente, los participantes,⁷⁶ los recursos educacionales, materiales y financieros y la vinculación con el entorno desde una perspectiva de una FBC de buena calidad.

INTRODUCCIÓN

Una de las causas principales del entusiasmo que ha despertado el enfoque de las competencias se refiere al hecho que ofrecen una forma concreta de enfrentar la pérdida de correspondencia entre lo que los certificados declaran y lo que las personas realmente son, saben y saben hacer. Un diseño basado en un referencial de competencias constituye, sin duda, el inicio clave del cambio en este sentido, pero no es suficiente. El participante necesita de un proceso enseñanza aprendizaje que realmente lo prepare para desarrollar la competencia.

En la unidad 5 hemos considerado aspectos generales del currículum y del diseño curricular para concentrarnos posteriormente en el diseño de la formación basada en competencias. Esta unidad, la última, estará dedicada a aspectos generales de la implementación del diseño curricular de la FBC, tarea que no es en ningún caso menor.

Supongamos que se cuenta con las competencias ya identificadas y se ha diseñado un programa de estudios para el aprendizaje de una o más competencias. ¿Qué pasa ahora? La situación puede hacernos recordar a un director de cine que a la pregunta de cuál era su mejor película, respondió que la mejor era siempre el guión recién terminado, porque apenas se comenzaba a filmar la película, el director se daba cuenta de las limitaciones y restricciones que impedirían que el guión pudiese concretarse en la forma deseada.

Frente a la anécdota del cine, el programa de estudios puede ser el equivalente del guión y no son pocas las dificultades que es necesario sortear para

⁷⁶ Designaremos bajo el nombre de *participantes* a todas las personas comprometidas en procesos de enseñanza aprendizaje, sean estudiantes de la educación formal o participantes de cursos de capacitación.

llevarlo a la práctica. Lo más llamativo parece ser que algunos casos de la docencia tradicional no pueden seguir con sus mismos métodos y formas de hacer de siempre; pero tampoco se trata, como se ha dicho, del cambio por el cambio o de una reforma sin cambio. Se trata, más bien de discernir en qué es necesario cambiar y cómo hacerlo con menos costo para todos, las personas y las instituciones.

Nos aproximaremos a la implementación de la FBC desde un marco de calidad educacional, tratando de indagar sobre principios y recomendaciones que son comunes para cualquier esfuerzo educativo, sea o no FBC, y enfatizando aquello que podría ser diferente en el caso de la FBC.

EN TORNO A LA CALIDAD

La calidad y la equidad son grandes referentes éticos y prácticos en las reformas de salud y educación. En el plano de la salud, leemos que «la reforma de los sistemas de salud tiene como uno de sus principales objetivos el mejoramiento de la calidad de las acciones de salud, entendida en su sentido más amplio, no restringiéndola a los aspectos técnicos de la atención médica. Así, ella incluye la adecuación de las actividades de los programas a la problemática de la salud, el tratamiento al paciente y aspectos de eficiencia y equidad de los servicios... La inequidad en la salud es un indicador de injusticia social, puesto que los grupos sociales más desfavorecidos tienen mayor riesgo de enfermar o morir y menor acceso a los servicios esenciales». (Motta, 2001).

Se necesita calidad y equidad en todas las acciones, entre las que se destacan evidentemente, las relacionadas con la educación y desarrollo de los recursos humanos para la salud. En palabras de la publicación de OPS sobre «Liderazgo en Salud Panamericana», «...un elemento fundamental para la reforma del sector son los Recursos Humanos, que son, en último análisis, quienes la llevarán a cabo». ¿Qué ocurre, entonces, con la calidad de la educación, incluyendo en ella la educación formal y la capacitación y el desarrollo? Existe un requisito de calidad en la educación en forma parecida a como lo existe en la salud y a él nos referiremos en esta sección.

Todas las personas decimos que el diseño tiene que ser de buena calidad, como asimismo su implementación. Más aun, un principio en calidad es que una de las acciones más ineficientes que se pueden hacer en educación es implementar bien un mal diseño. La inversa no es recomendable, pero tiene mucho más solución, puesto que se trata de mejorar a nivel de la implementación, pero en el primer caso la insistencia sólo puede llevar a más pérdida de recursos y resultados deficientes. Sin embargo, no es fácil hablar de calidad en educación. Harvey (2000) analiza cinco conceptos de la calidad, que se sintetizan en el recuadro siguiente.

Conceptos de calidad en educación

- La calidad como lo excepcional o extraordinario
- La calidad como la perfección
- La calidad como la adecuación a un propósito o el cumplimiento de fines
- La calidad como relación costo/beneficio
- La calidad educacional como transformación de un estado a otro, especialmente en el desarrollo de las personas.

El autor continúa su análisis expresando su mayor entusiasmo por este concepto transformacional, aun cuando reconoce que nunca funciona en la realidad uno solo de estos conceptos de calidad, sino que varios de ellos tienden a estar presentes como, por ejemplo, la relación costo/beneficio que debería acompañar todo proceso y resultado.

Para la construcción de una teoría de la calidad, estimamos interesante el planteamiento de Barnett (1992) que recoge de Burton Clark la identificación de tres fuentes de mayor influencia en los sistemas educacionales: la comunidad educativa, el Estado y el mercado. Sobre esta base, Barnett propone «tres enfoques metodológicos hacia la calidad», según cuál de los nombrados ejerza mayor influencia. La hipótesis es que:

- Si la comunidad educativa misma es la que ejerce la influencia mayor, los educadores tenderán a privilegiar la evaluación de los pares
- En el caso del Estado, este se guiará más por indicadores de desempeño
- En el caso del mercado, lo fundamental será el juicio sobre la satisfacción de las demandas.

Así, según el autor, los enfoques de la calidad pueden ser interpretados a la luz de dos concepciones de la calidad, una comunicativa y una instrumental.

- La *concepción comunicativa de la calidad* tiene que ver con las concepciones del valor de la comunidad educacional. «Su reflejo en la evaluación de los pares implicaría que las *conversaciones* de la comunidad educacional son autojustificadoras.»
- La *concepción instrumental de la calidad* ve a la educación como un servicio capaz de producir resultados en términos de preparación para el mercado de trabajo. Como es obvio, sus elementos más demostrativos de calidad serán el desempeño y sus indicadores.

Barnett se declara insatisfecho con las dos concepciones y sugiere una tercera: una *concepción educacional de la calidad* que considere los elementos

de las anteriores sobre la base de lo que es educar, lo que son las misiones institucionales de educar, y lo que son los estudiantes.

Astin (1991), en su conocida obra sobre calidad y excelencia, plantea una definición muy comprensiva de calidad.

Para Astin, las instituciones de mejor calidad educativa son aquellas que desarrollan los talentos de su organización y de los estudiantes hasta su máximo potencial.

Los talentos incluyen, para el autor, el desarrollo personal y social, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias.

En la educación todos pretendemos buscar la mejor calidad posible y para eso procuramos contar con sistemas e indicadores concretos que nos permitan comprobar el grado en que se presenta. En realidad, cualquiera reflexión sobre la calidad nos lleva a la idea que más que modelos y procedimientos, el sistema educacional en su conjunto y cada centro educativo precisan vivir en una cultura de la calidad. Si pensamos en la FBC, el tipo de evaluación requerido para las competencias debería formar también parte de esta cultura de la calidad.

Los dos colosos de la ingeniería de la calidad –J. Juran y W.E. Deming– tienen definiciones y operacionalizaciones que bien pueden ser útiles al campo educativo, siempre que se les trate con discernimiento y criterios de adaptación a la especificidad educacional.

Juran reconoce que los grandes esfuerzos de la calidad fueron por décadas dirigidos a los productos tangibles y que mucho más tarde comenzó una preocupación por la calidad del aire que respiramos, la salud, la educación, la cultura. En su primera obra sobre calidad de los servicios, cuya traducción de Afnor estamos utilizando (1987), ha trabajado sobre la calidad de los servicios estableciendo un modelo consistente en:

- **Identificar a los usuarios**
- **Identificar las necesidades de los usuarios**
- **Convertir estas necesidades de los usuarios en características de calidad.**

Las características de calidad se refieren a calidad del diseño, calidad de conformidad con el diseño, y calidad de uso.

Si aplicamos las ideas de Juran al caso de una acción educacional (curso, taller, etcétera), podemos decir que las características de calidad son:

- a. La calidad del diseño curricular (los programas de estudio)
- b. La calidad de la ejecución o puesta en práctica del currículum (calidad de conformidad con el diseño)
- c. La calidad de la aplicación que el participante es capaz de hacer de lo aprendido después que cesa la intervención educacional (calidad de uso).

En otros términos, en los puntos a. y b. se trata de que haya un diseño de buena calidad y que la ejecución del diseño esté conforme con lo que fue la concepción, concepto de la ingeniería que asegura el nivel mínimo de calidad aceptable. De ahí para arriba, se necesita capacidad para detectar posibles deficiencias del diseño, para hacer las correcciones a tiempo y percibir oportunidades de mejoramiento en la implementación misma.

En cuanto al punto c., la calidad de uso, se refiere principalmente a que los usuarios puedan usar lo aprendido después del curso. Si proyectamos esto a un campo de aplicación más amplio, la idea es que la o el estudiante pueda posteriormente hacer algo con lo aprendido.

En el caso de Deming, W.E. Deming e I. Ishikawa son los impulsores de la *Gestión de la Calidad Total*, GCT (*the total quality management*, TQM), de bastante aceptación y uso en variados medios. Muchos hemos sido testigos, sobre todo en los comienzos de los trabajos sobre calidad en la educación, de aplicaciones «ciegas» de la GCT a ambientes educativos, con poca o nula preocupación por identificar y atender a las diferencias con el mundo de la industria y del comercio. Después surgieron, sin embargo, iniciativas interesantes de reacciones para adaptar estos principios, tal como lo vemos en el ejemplo siguiente, liderado por Roger Kaufman.

Sobre la base de la GCT, Kaufman y otros educadores han propuesto la *Gestión de la Calidad Total Plus* (GCTP), buscando avanzar en la educación «más allá de un usuario satisfecho». La reflexión de fondo está en que la industria y el comercio pueden tener como misión satisfacer *necesidades* y también caprichos de los usuarios («el cliente tiene siempre la razón»), pero que la educación no estaría para satisfacer caprichos...

Para Kaufman & Hirumi (1992), un usuario satisfecho es «un usuario que es bien servido, ética, social y ambientalmente por la escuela». El proceso *extendido* de GCT (GCT Plus) «vinculará esta visión ideal con las prácticas convencionales de GCT». La GCT Plus comienza fuera del sistema educativo, identificando «lo que se requiere socialmente. En vez de considerar simplemente la satisfacción de los empleadores o de los miembros de la comunidad escolar, GCT Plus considera también la calidad de vida, las condiciones ambientales, las tasas de criminalidad y la salud y el bienestar».

Como se ha podido seguramente apreciar, cada aporte a la teoría y práctica de la calidad contiene interesantes sugerencias sobre lo que es más importante de hacer para conseguir este ansiado logro. En el plano más operativo, los procesos de aseguramiento de la calidad educacional han tenido orígenes semejantes, independientemente del nivel de educación formal o de capacitación que atiendan y del país en el cual se desarrollen. Lo usual es establecer una base conceptual, unos criterios que representan las exigencias que se le hacen al sistema para poder considerarlo de buena calidad, y la forma en que se verificará el cumplimiento de esos criterios. Si se observan diferentes modelos, existen criterios que no pueden dejar de estar presentes en todos ellos, y que guardan relación, normalmente, con lo siguiente:

- **La institución educativa y sus recursos humanos**
- **El cuerpo docente**
- **Los participantes**
- **El proceso enseñanza aprendizaje**
- **Los recursos educacionales, materiales y financieros**
- **La vinculación con el entorno.**

Poner al cuerpo docente en forma separada no es un capricho, sino que obedece a la intención de destacar su importancia y su carácter central en la educación. Una interesante síntesis de algunos de estos aspectos puede encontrarse en el manual de Psicología Educacional elaborado por Violeta Arancibia *et al.* (2000).

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Bajo este subtítulo de «institución educativa» hemos englobado los aspectos relacionados con la misión y los objetivos institucionales, como asimismo la estructura y gestión.

En la unidad anterior ya nos asomábamos a la idea que el cambio curricular no es suficiente.

En términos que se reiteran cada vez más, con mayor frecuencia en diversos ambientes relacionados con la educación, no hay verdadero desarrollo educacional sin un desarrollo organizacional de la institución educativa.

En rigor, las instituciones educativas no fueron, evidentemente, las primeras en participar de análisis organizacionales, hacer planificación estratégica y tratar de buscar su desarrollo. Se han incorporado después a estas faenas,

pero incluso han logrado en algunos casos poner un sello distintivo que busca lo que es propiamente educacional. En este contexto, es fundamental la presencia de los elementos que se señalan en el recuadro, necesarios para cualquiera formación.

La institución educativa necesita tener:

- Misión y propósitos claros
- Proyecto educativo acorde
- Estructura organizacional y administrativa adecuada para el cumplimiento del proyecto y de la misión.

¿Cuándo decimos que un centro educativo es efectivo? El movimiento de las escuelas efectivas ha entregado resultados de investigación consistentes sobre un conjunto importante de instituciones respecto a variables presentes en escuelas consideradas efectivas.

Warren L. Mellor (1989), por ejemplo, ha identificado las siguientes variables:

- Claridad de propósito
- Currículum bien definido
- Liderazgo del director y de los administradores
- Compromiso y cohesión del personal
- Estabilidad laboral
- Relaciones interpersonales de cooperación y no de competitividad
- Recursos suficientes
- Relaciones activas y positivas con el entorno de la escuela
- Sentido de tradición y de cambio
- Respuesta positiva de los estudiantes y compromiso con las tareas de la escuela
- Actividades extracurriculares
- Expectativas y logros vinculados a estándares.

El listado solo ordena elementos por todos conocidos y aplicables también a otros tipos de centros educativos.

En la gestión institucional, el monitoreo y seguimiento resultantes en una autoevaluación y una rendición de cuentas para sí mismos y para los demás adquieren singular importancia para los procesos educativos, sean o no de FBC. Un artículo en el diario «*Le Monde*» de París (octubre, 1998) se refería a la educación escolar, pero las ideas bien podrían aplicarse a otras formas de educación: la educación, decía el texto, fue en otros tiempos «cobarde», una realidad que vivía «guardando celosamente sus secretos y sus zonas de sombra, avara de resultados y

desconfiando de las cifras»; agregaba que «el mito de la igualdad de todos los alumnos en el crisol escolar apenas si engaña ya» y terminaba el párrafo comentando que «ha aprendido progresivamente a poner las cartas sobre la mesa». En la medida que la institución sea capaz de mirarse a sí misma, hacerse resiliente a través de su historia de logros y aprender de sus errores, las innovaciones como la FBC podrán entrar en un ambiente amigable que favorezca y propicie la innovación y sea capaz de acompañar inteligentemente su desarrollo.

¿Qué hacer si se desea incorporar la FBC a una institución en funcionamiento? Resulta evidente la necesidad de empezar por revisar su concordancia con la misión y el proyecto educativo y programar una manera funcional y amigable de implantar la innovación. El inicio en los centros de capacitación es generalmente más fácil, puesto que entrega una metodología y una forma más completa de hacer algo que siempre se ha querido hacer. En centros educativos de la educación formal se requiere una buena atención a los factores que pueden ser facilitadores y a otros que pueden oponer cierta resistencia. En todos los casos se necesita un proceso de socialización y participación que invite de la forma más amplia a construir en conjunto y compartir la experiencia.

Aparte de la necesidad siempre presente de una buena gestión administrativa que apoye la gestión curricular y las convivencias humanas, los otros cambios se relacionan principalmente con la necesidad de que los espacios pedagógicos sean cada vez más reales. En esto no aludimos solamente a los esfuerzos de conexión con el entorno y de simulaciones, sino que a una aproximación mayor del centro educativo y, por consiguiente de los docentes, a la vida real cotidiana que es donde se juegan las competencias.

El mundo es complejo y las relaciones humanas también lo son, pero por distintos motivos ha sido tradicional que en los ambientes educativos se tienda a simplificar la realidad y se produzcan unas relaciones de convivencia que no siempre se sienten como iguales a las que se viven fuera de esos espacios. Los discursos en las escuelas, e incluso en algunos casos en universidades, dan cuenta de este fenómeno cuando expresan, por ejemplo, los buenos deseos para la vida real, como si no fuera vida la que transcurre en el centro educativo. Esto se intensifica en los momentos de las despedidas, dando a veces la sensación de que los que permanecen dentro viven en un mundo diferente, protegido, más simple. Para preparar a las personas para desempeños competentes es cada vez más necesario hacerse cargo de la realidad y su complejidad.

El personal directivo, docente, técnico, administrativo y auxiliar también tendrá que considerar que la FBC impone ciertas exigencias a quienes trabajan con ella. Los estudiantes que aprenden a orientar su aprendizaje por referenciales de competencias y a reunir evidencias de los logros que están alcanzando respecto a la evaluación final que aspiran aprobar se vuelven más observadores y más sensibles al desempeño de las otras personas, a cómo trabaja cada una, cómo cumple lo esperado.

La FBC implica una nueva mirada cultural que de una u otra manera influye en la cultura de la organización.

EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE PARA UNA FBC

Poco sirven para la implementación de la FBC los procesos enseñanza aprendizaje tradicionales. Cuando decimos «tradicionales», aludimos en realidad a una caja negra en la cual pueden encontrarse distintos procesos más o menos cercanos o lejanos a lo que es una FBC. En realidad, nuestro adjetivo califica a procesos concebidos desde la oferta curricular, centrados en los contenidos y en la transmisión del conocimiento. Para la FBC, se requiere justamente lo contrario: procesos orientados por la demanda externa, centrados en lo que las personas harán con el conocimiento.

Cuatro *preguntas clave* ofrece Brown (1993) para conocer la efectividad de la enseñanza:

- ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes?
- ¿Qué están aprendiendo?
- ¿Cómo está Ud. enseñando?
- ¿Cómo se entera Ud. de todo esto sobre lo cual está respondiendo?

Formar para las competencias significa formar «para una combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos que se pueden utilizar e implementar directamente en un contexto de desempeño. En esta conceptualización, las nociones de combinación y de contexto son esenciales. La competencia no es la simple suma de saberes y/o de habilidades particulares. La competencia articula, compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos diversos y es el resultado de su integración». (Le Boterf, 1993).

Formar para las competencias no se hace en clases centradas en una exposición de contenidos y algunos ejercicios para asegurar la comprensión y, en los mejores casos, la aplicación. Sin despreciar esta estrategia que puede ser necesaria y útil en determinadas circunstancias, la FBC busca, más bien, una combinación de estrategias variadas, con mucho aprendizaje colaborativo y con una facilitación de uno o más docentes –deseablemente un equipo de docencia– que se haga responsable de apoyar a los participantes para avanzar en sus propios aprendizajes.

Para la FBC es preciso valorar y destacar el valor formativo de la experiencia. Podría entonces surgir una pregunta como la siguiente: ¿cuáles experiencias sería preciso valorar y destacar?

Claude Levy-Leboyer (1997) ha analizado diversas investigaciones de más de diez años en procesos de FBC para personal en servicio en distintas organizaciones y ha sintetizado los resultados en tres categorías de experiencias que ayudan al desarrollo de competencias:

- a. Los cambios de función y, más en general, las carreras profesionales de rotación rápida
- b. Los puestos que implican responsabilidades difíciles
- c. Las pruebas y la adversidad.

Con una simple mirada a la vida de cada uno de nosotros y lo que hemos aprendido a través de la experiencia, ¿tendemos a refrendar estos resultados de la investigación? Sobre todo el punto c. es muy impactante, pero ¿podríamos estar en desacuerdo? Si nos detenemos en lo de las pruebas amargas y situaciones laborales negativas, diremos que a pesar de que no le deseamos a nadie que desarrolle sus competencias a través de enfrentarlas, historias conocidas de vida nos sugieren que realmente constituyen una *escuela* de aprendizaje para volverse más competente. Al decir de Levy-Leboyer, «las lecciones extraídas de estas dificultades se sitúan en el ámbito de la justa percepción de las propias posibilidades y limitaciones, así como de las propias capacidades para hacer frente a situaciones sobre las que se tiene poco control personal».

En la misma línea de pensamiento de los puntos del recuadro, podemos ver materiales de capacitación en servicio creados por McCauley sobre la base de sus propias investigaciones. La autora se refiere a lo que denomina «el perfil de desafío del cargo» (*the job challenge profile*) para después entrar al análisis que se le ofrece a cada participante para «capitalizar sobre el potencial de aprendizaje del cargo», ofreciendo un análisis de diez componentes que la persona puede trabajar en su totalidad o eligiendo aquellos que le parezcan más propios de su situación laboral. Los componentes son:

- **Responsabilidades nuevas**
- **Instrucciones nuevas**
- **Problemas heredados**
- **Problemas con los subordinados**
- **Exigencias altas**
- **Alcance y escala muy amplios (*scope and scale*)**
- **Presión externa**
- **Necesidad de influir sin tener autoridad**
- **Trabajo intercultural**
- **Grupo de trabajo marcado por la diversidad (*work group diversity*).**

La idea es que los profesionales en servicio identifiquen la oportunidad de aprendizaje que yace debajo de estas dificultades y realicen procesos de observación y metacognición que fortalezcan sus competencias o apoyen el desarrollo de nuevas (McCauley, 1999).

La experiencia, afirma Levy-Leboyer en su obra ya citada, mejora progresivamente la calidad de las actividades profesionales gracias a por los menos los siguientes procesos de aprendizaje:

- **La percepción y el desarrollo progresivo de una sensibilidad perceptiva creciente.**

Un ejemplo de este tipo de aprendizaje es el caso de un radiólogo que «puede descubrir rápidamente y con mucha seguridad posibles anomalías que escaparían al ojo inexperto. Esta finura de percepción también podría afectar las competencias sociales en la medida que la experiencia aumenta la capacidad de interpretar los comportamientos de otros».

- **«La automatización de los comportamientos, que permite evitar movimientos inútiles y economizar el recurso a una planificación razonada de las actividades.»**

La FBC se orienta cada vez más, en distintos casos examinados, al desarrollo de competencias específicas o profesionales en el marco más amplio de una formación general.

Se espera que la formación general:

- Refuerce y haga florecer las competencias básicas de los participantes relacionadas, por ejemplo, con lengua materna, matemática y desarrollo del razonamiento abstracto
- Desarrolle competencias transversales al estilo de, por ejemplo, interacción social y trabajo en equipo, resolución de problemas, liderazgo.

En este escenario, el tratamiento de las competencias tiene una exigencia de complejidad. Empobrecedor sería, por ejemplo, dar un entrenamiento destinado a completar solamente lo considerado indispensable para presentarse a evaluación contra un determinado referencial de competencias y volver a un entrenamiento de refuerzo de los puntos débiles si el resultado de la evaluación no fuera todo lo positivo que se requería.

En el proyecto FOPROD, de apoyo al aprendizaje dual, que ha apoyado GTZ en el Ministerio del Trabajo en Chile, se está trabajando la «competencia de acción», concepto que «hace hincapié en la unidad entre pensamiento y acción, describe a una persona responsable, capaz de transferir lo aprendido a otras si-

tuaciones nuevas, de analizar procesos y realizar los pasos que entiende oportunos, combinando para ello competencias clave y específicas». (Uppenkamp, 2000).

A nivel del proceso enseñanza aprendizaje, el programa de estudios usualmente se convierte en planes de lección, con objetivos, experiencias de aprendizaje y recursos programados para un determinado número de horas. Es obvio que estas experiencias de aprendizaje deberán ser consistentes con los objetivos que se persiguen para lo cual la evaluación juega un papel central en la FBC, puesto que tanto los docentes como los participantes deberán preocuparse de las evidencias de conocimientos y de desempeño que deberán reunir para la evaluación final.

Es bastante común que cada participante firme al comienzo del curso un *contrato de aprendizaje* por el cual asume un compromiso de estudio que podrá ayudarlo al logro de los objetivos finales. También se puede programar en ese momento lo que será el *portafolio de evidencias* para la evaluación, estableciendo a veces un mínimo esperado.

Lo que a menudo no parece tan obvio es que debe procurarse que los planes de lección ofrezcan oportunidades de aplicación y práctica en los campos en que más tarde se espera que se demuestre la competencia. Cuando decimos «campos» nos referimos a los diversos escenarios de actuación futura, lo cual es relativamente fácil en los casos de, por ejemplo, aprendizajes clínicos en escuelas universitarias que tienen un centro clínico propio, pero que se torna complejo en otras situaciones tales como los cursos relacionados con acciones en la comunidad. Y aun cuando se cuente con centros de práctica, un problema habitual es la necesidad de privilegiar el trabajo pedagógico frente a lo que es el servicio que los estudiantes deben dar o el producto que deben conseguir. En este sentido es común enfrentar dilemas al estilo de los siguientes: el uso del equipamiento para el trabajo corriente versus el uso pedagógico y el aprovechamiento de la mano de obra estudiantil como mano de obra gratuita. En una teoría educacional de la calidad, los dilemas deberían ser menores y tender siempre a resolverse a favor del desarrollo pedagógico.

La simulación es una estrategia en desarrollo y que presenta grandes potencialidades para la enseñanza basada en competencias. Una ilustración interesante para la enseñanza de gestión organizacional está en la «Red Argentina de Empresas Simuladas», que se desarrolla en el marco de un proyecto del Instituto Nacional de Educación Tecnológica de Argentina (INET) y la sección de Formación Profesional de la GTZ, descrita por Uppenkamp en la obra citada. Son nueve empresas que funcionan en escuelas medias de diversas ciudades del país y están relacionadas con una Central de Simulación, que funciona en el INET. No hay duda que valiosas ideas podrán surgir en especialistas de otros campos al conocer experiencias como la que pasamos a relatar:

Una empresa simulada es, por ejemplo, una empresa comercial de tipo mayorista, con cinco secciones: Compras, Ventas, Bodega, Contabilidad y Admi-

nistración/Recursos Humanos. Las funciones de cada sección están claramente descritas y se les asignan tareas específicas a los alumnos/empleados que son contratados y reciben periódicamente un sueldo ficticio que es liquidado según el cumplimiento de las tareas asignadas. Las secciones son organizadas en ambientes de un aula o de un espacio mayor, si fuere el caso. Los proveedores y clientes de esta empresa pueden ser también otras empresas simuladas que se dedican a los rubros correspondientes. Incluso se propende a relaciones con empresas simuladas de «fuera», pertenecientes a otras escuelas en el país o en el extranjero. Los docentes observan, ayudan y aconsejan, principalmente desde un papel de dirección o de accionistas de las empresas. La empresa pasa por distintas fases, incluyendo la iniciación de actividades y el desarrollo (con períodos de auge y períodos difíciles, con pocos pedidos, etcétera). La fase de iniciación de actividades es a veces obviada, debido a la cantidad de tiempo que requiere, y entonces la o el docente parte desde un punto cero fijado convencionalmente.

Las empresas simuladas permiten desarrollar lo que se llama técnicas para el aprendizaje por la acción, dentro de estrategias didácticas conducentes a desarrollar una capacidad doble que abarque tanto el ámbito profesional como social. Se trata de facilitar que cada estudiante pueda actuar en forma autónoma y que pueda, a su vez, «... indagar el porqué de las acciones de los demás en situaciones concretas y prácticas. El aprendizaje en acción se integra con el análisis de los distintos pasos realizados: la planificación, la ejecución y el resultado». Si observamos los principios didácticos que orientan el trabajo de las empresas simuladas, es fácil darse cuenta que estos principios pueden ser también muy útiles al aplicarlos en forma total o parcial a otras formas del proceso enseñanza aprendizaje en la FBC.

Empresa simulada / Principios didácticos

- La situación de aprendizaje se refiere a un contexto significativo para el desempeño profesional
- El aprendizaje parte de una acción concreta y práctica o de un incidente crítico a ser analizado y solucionado por los mismos alumnos
- La tarea se basa sobre experiencias previas de los alumnos, de tal manera que estén en condiciones de llevarla a cabo con éxito, siendo esta la mejor motivación
- El alumno planifica el procedimiento, lo lleva a cabo, realiza eventuales correcciones, y él mismo lo evalúa en primer lugar
- La acción debe permitir la comprensión integral de la realidad, tanto racional como emocionalmente
- Los procesos de aprendizaje deben comprender procesos de comunicación interpersonales
- Los resultados de aprendizaje deben incorporarse a las experiencias del alumno y este evaluar la utilidad de los resultados obtenidos. (Uppenkamp, 2000)

Un cambio significativo al que no se puede dejar de atender es el uso generalizado de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's), con toda su multimedialidad para fines pedagógicos. No es solamente la introducción de productos tecnológicos en la docencia, sino que es más bien una transformación en que el computador, por ejemplo, no es solamente un apoyo para el aprendizaje, sino que puede cambiar la forma de aprender.

«Las nuevas tecnologías de la imagen introducen un régimen de visibilidad que trastoca nuestro sentido del mundo y las formas de vida a nivel social e individual. No es éste un cambio menor en tanto tiempo y espacio, las dimensiones constitutivas del lenguaje audiovisual, son asimismo las dimensiones en que percibimos el mundo y las que están en la base de la construcción de los imaginarios colectivos e identidades.» (Velleggia, 1999).

Recibimos estudiantes y participantes que viven en un mundo de imágenes con una lógica a menudo diferente a la lógica del docente y con una capacidad de manejo tecnológico también diferente y muchas veces superior. Ante esto, humildad para aceptar que el conocimiento está, afortunadamente, mucho más distribuido que antes; afecto y paciencia para facilitar los procesos; creatividad para hacer el mejor uso posible de lo nuevo, y participar y compartir en equipos interdisciplinarios de diseño y producción de medios; sabiduría para entender que el audiovisual no reemplaza al libro, y que todo tiene su espacio y tiempo.

EL CUERPO DOCENTE

Los docentes que hacen FBC necesitan cambiar en algunos aspectos su forma de trabajar, sobre todo en los casos de personas que han estado muy acostumbradas a la clase magistral y al sistema de exposiciones y diálogos. El trabajo para el desarrollo de competencias necesita de un protagonismo distinto de los estudiantes, quienes tienen la responsabilidad mayor frente a su aprendizaje y formas concretas de monitorear su propio progreso.

Las actitudes son un tema mayor en la FBC. Si se trata de que los participantes no solo adquieran conocimientos y desarrollen habilidades y destrezas, sino que sean capaces de integrar todo esto en su forma de actuar a través de actitudes que pongan en juego su capacidad comunicativa y de interacción social, se requieren docentes que sean capaces de algo similar.

Para la facilitación del desarrollo de actitudes, el ser modelo sigue siendo una estrategia poderosa de aprendizaje: los estudiantes escuchan a sus profesores, pero también hacen lo que ven que ellos hacen. En este marco, las relaciones con el poder son dignas de revisión, puesto que se trata de un encuentro de los docentes con los participantes para hacer un camino conjunto, con información transparente y disponible para todos.

En algunos casos, será preciso encontrar un modo de diseñar y ejecutar capacitación docente dentro de la realidad del trabajo y apoyarlos más para un desempeño interactuando en la relación enseñanza/servicio de salud, con un lenguaje más compartido entre el mundo laboral y el mundo académico.

Uno de los cambios más importantes que provoca la implementación de la FBC es en la evaluación, como puede verse en la síntesis siguiente.

Relaciones con la evaluación

Un ejemplo contundente de cambios para los docentes en la FBC se da en la forma y oportunidad de relacionarse con la evaluación, a lo menos en los siguientes aspectos:

- La evaluación, que en la formación convencional surgía durante y al final del proceso, pasa a tener un papel central desde el inicio, orientando, impulsando y también a veces tensionando el desarrollo.
- Tienden a desaparecer los misterios y secretos previos a las pruebas⁷⁷, puesto que los estudiantes conocen desde el comienzo lo que deberán ser capaces de lograr y demostrar.
- La búsqueda de evidencias es conjunta, en procesos de negociación en los cuales los mismos estudiantes pueden proponer la forma y oportunidad en que quedará demostrado un logro.
- La disponibilidad de la información, las búsquedas conjuntas, las posibilidades de negociación, requieren de la profesora o profesor una actitud más horizontal, de trabajo en equipo, de construcción conjunta.

¿Cómo trabajar una evaluación permanente que no sea obstructiva? Al principio de esta publicación nos hemos referido a la necesidad de que la evaluación sea una experiencia de aprendizaje y un acto de fortalecimiento* de todas las personas involucradas, y esto significa que el docente necesita asumirla como una estrategia en este sentido.

Hay docentes que han acogido la FBC desde el comienzo, y con gran entusiasmo, mientras que otros deciden lentamente el cambio, con temor a que los procesos diferentes no produzcan los resultados anteriores o que haya deficiencias en los conocimientos teóricos. Vale la pena considerar estas preocupaciones; las profesoras y profesores que se preocupan no lo hacen, en su mayoría, porque sean reacios al cambio y adictos a la tradición. Hay razones detrás de las posiciones de resistencia y vale la pena indagar cuáles son y trabajarlas. Algunas estarán relacionadas con baja confianza en sí mismo, inseguridad y temor al cambio, pero muchas veces se descubren motivos tremendamente importantes ya sea por falta de difusión y participación real o incluso por fallas

⁷⁷ La palabra «pruebas» está usada en un sentido general amplio, incluyendo distintos procedimientos e instrumentos de evaluación.

* «Empowering».

de la concepción y/o implementación del sistema, y en estos últimos motivos, es necesario agradecer que se señalen las fallas.

Desde el punto de vista del cuerpo docente como actores de la FBC, es recomendable considerar cómo funciona en la institución la tríada virtuosa de selección, gestión y desarrollo. En el momento actual del estado del arte, es poco común poder contar con docentes ya preparados para la FBC, pero si en realidad se deseara hacer FBC, la selección de nuevos docentes debería considerar a lo menos dos aspectos en este sentido:

- a. el interés por la FBC y un compromiso con su desarrollo
- b. conocimientos sobre la materia o al menos disposición para prepararse en ellas.

Tres afirmaciones que hace Prieto (1999) sobre lo que es enseñar a enseñar en una forma distinta:

- «No es sencillo enseñar como no se ha aprendido.»
- «No se aprende mediación pedagógica en unos pocos días y a través de alguno u otro curso o taller.»
- «La comunicabilidad se desarrolla, en relación con la tarea de promover y acompañar el aprendizaje, en procesos lentos, de construcción de uno mismo.»

Respecto a la gestión del personal docente, reiteramos en otra forma, y con mayor fuerza, algo ya sugerido al finalizar lo expresado sobre la institución educativa: la gestión debe ser consistente con los elementos de gestión que en forma explícita o implícita aparecen en la FBC. Esta circunstancia pone una exigencia de gestión, los mismos docentes se acostumbran a afinar la mirada sobre sus propios desempeños y autoevaluaciones.

En cuanto al desarrollo, la FBC busca justamente siempre un mayor desarrollo de las personas. Poco asidero tendría la situación de un conjunto de docentes sin oportunidades de desarrollo y a los cuales se les exigiera una dedicación técnica, comprometida y entusiasta con el desarrollo de sus estudiantes. Existen referenciales importantes de competencias que deben tener los diseñadores curriculares y los docentes, pudiendo servir ellos de base para planes de desarrollo del personal.

LOS PARTICIPANTES

El protagonismo de los participantes estudiantes es una frase que ya se ha convertido en un lugar común en educación. Mucho se ha avanzado desde la visión del *alumno* (*a-lumen* = sin luz) como persona desamparada de la cul-

tura que necesitaba la iluminación del maestro; hoy se destaca la capacidad de los participantes, y la FBC procura enfatizar y privilegiar esta idea. La evaluación de las competencias, por ejemplo, no debiera tener un efecto sancionador ni definitivo. Debiera ser, por encima de todo, una oportunidad de autoconocimiento y de balance para saber cómo seguir en un plan de desarrollo.

Las poblaciones enfocadas han cambiado en los dos aspectos que son fundamentales: en su cantidad y en sus características. Y esto es un hecho evidente. Si la sociedad educativa es el mecanismo de acceso a la sociedad del conocimiento, todos deben aprender en forma permanente, con un sentido de acceso a la cultura y futuridad social, a la vez que un desarrollo de su empleabilidad. Esto compromete a una variedad enorme de personas para las cuales se debe, entre otros requerimientos, diseñar programas educativos.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, organizada por UNESCO, se llamó con fuerza la atención sobre el fenómeno de la diversidad de personas que busca acceder a la educación superior:

- Una irrupción masiva de mujeres
- Personas, jóvenes y adultas, que estudian y trabajan a la vez
- Un contingente importante de estudiantes adultos
- Un grupo incipiente, pero creciente, de personas de tercera edad.

UNESCO, París, 5 al 8 de octubre de 1998

El aumento de cobertura de la educación, especialmente de la primaria y secundaria ha producido cambios en la composición del estudiantado de modo tal que ya no acceden a los niveles más altos solo los seleccionados por talento y/o por grupo social, sino que acceden a la educación secundaria y hasta a la superior, miembros de aquellos grupos de población para quienes los métodos, los materiales y las condiciones hacen una diferencia.

La condición cultural y socioeconómica, las capacidades físicas y mentales, el sexo, la etnia, la ubicación territorial, son los aspectos más distintivos entre las personas y que demandan un gran esfuerzo de equidad. La diversidad puede y debería ser una fuente de alegría, como riqueza y símbolo de democratización.

En Naciones Unidas se habla de la necesidad, no solo de respetar la diversidad, sino de celebrarla. Pero ella plantea, a su vez, grandes desafíos para implementar la formación atendiendo al variado espectro de las diferencias individuales.

Desde las competencias, autores como Rojas, proponen que el examen de los conocimientos de un individuo se haga sobre la base de lo que sabe hacer, y no de lo que no sabe hacer:

«Cualquiera sea el nivel de instrucción y de competencia inicial, existe siempre un conjunto de competencias que el individuo domina, sobre las cuales fundar la formación.» (Rojas, 1999).

El mismo autor destaca las expresiones de un gerente de una empresa que afirmaba lo siguiente, al tratar de reforzar estas ideas: «la decisión nuestra fue apostar, no a lo que la gente traía sino a lo que la gente tenía en potencia; apostamos a la potencia y no a la presencia. Hay que apostar a lo que los hombres tenemos en potencia y tener la capacidad de gerenciar el desarrollo de ese potencial...»

LOS RECURSOS EDUCACIONALES, MATERIALES Y FINANCIEROS

La FBC necesita de recursos educacionales creativos que puedan apoyar en forma efectiva el aprendizaje.

Se sabe que los *realia*, los elementos de la vida real, son muy efectivos y que lo eficiente sería utilizar algo real siempre que se pueda, sin complicarse en buscar otros recursos. Sin embargo, hay muchas ocasiones en que no es posible usar la realidad y hay que buscar sistemas de soporte seleccionados, adaptados o diseñados y producidos para el caso. Y esta secuencia de verbos no es casual, ya que vale la pena analizar lo existente y no emprender caminos que otros ya han tomado. Más bien, la recomendación técnica estaría en crear buenos instrumentos de evaluación y adaptación de los recursos ya existentes.

Si postulamos que la FBC no es transmisión de conocimiento, el conocimiento debe ser buscado, descubierto y trabajado por los participantes y para ello precisan de la biblioteca, del centro de documentación, de la gama multimedia que se abre paso en muchos ambientes. El personal bibliotecario y documentalista está experimentando un cambio mayor en su preparación, tensionado por sus nuevos roles frente a la gestión de la información; los docentes, por su parte, se asoman con mayor o menor disposición y audacia a las necesarias asociaciones en equipos interdisciplinarios con todos aquellos profesionales de las ciencias sociales que tienen un lugar en el proceso educativo.

La disponibilidad de la información debe concretarse en buenos centros de recursos de aprendizaje favorecedores de la creatividad y la autonomía de los estudiantes. Favorecer la autonomía no puede ser, sin embargo, y como a veces equivocadamente se entiende, un principio de comodidad docente en que se

deja a los participantes librados a su propia suerte y ritmos, esperando que obtengan el mayor provecho posible. Se trata, en realidad, de diseños cuidadosos de itinerarios de recorridos, con el nivel, cantidad y calidad de ayudas consideradas adecuadas para el nivel de aprendizaje deseado; se trata también, ¡qué duda cabe!, de apoyar una navegación en que debemos suministrar mapas, cartas de navegación y brújulas y no dejar a nuestros participantes «a la deriva».

Respecto al financiamiento de la educación, el tema se torna cada vez más difícil. La educación escolar pública ha tenido impulsos financieros y aumentos de sus presupuestos como parte de las reformas que se llevan adelante en la mayoría de los países de América Latina, pero las universidades públicas han visto la disminución sistemática de sus presupuestos de origen fiscal, siendo pocas las otras alternativas disponibles. En el caso de la capacitación, sucede lo que siempre en términos de equidad: las grandes empresas tales como, por ejemplo, clínicas privadas, disponen de presupuestos para capacitar a personas que están empleadas y poseen protección social y posibilidades de desarrollo; a medida que baja el nivel de las organizaciones laborales o llegamos a organizaciones públicas tales como hospitales y otros centros de salud y centros comunitarios, los dineros y las oportunidades se vuelven escasos. Se reproduce el sistema de que reciben más los que comparativamente más tienen, e incluso al interior de las organizaciones más solventes, se hace preciso un esfuerzo muy consciente por la equidad para poder distribuir los beneficios de la capacitación entre las personas de todos los niveles.

Entre las estrategias de solución que se proponen, se destaca a menudo la idea de diversificar las fuentes de financiamiento.

La estrategia de diversificar las fuentes de financiamiento es muy válida desde un punto de vista conceptual, pero se vuelve difícil de concretar al momento de tener que identificar las fuentes en países pobres, marcados por una distribución muy desigual del ingreso. En más de un caso, las nuevas fuentes se reducen a los estudiantes y sus familias, necesiéndose ampliar este radio a un esfuerzo solidario de la comunidad mayor.

LA VINCULACIÓN CON EL ENTORNO

Un punto que aparece siempre destacado en la identificación de instituciones sanas y con potencial de desarrollo es el que se relaciona a la vinculación con el medio. Al decir de Etzioni, necesitamos «estar en guardia contra las comunidades centradas en sí mismas, en la misma forma que se requiere estar en guardia de los individuos centrados en sí mismos». (Etzioni, 1993).

El contacto con el exterior no es solo beneficioso para el centro educativo; es una necesidad. «¿Cuando se limita, se empobrece el aprendizaje? Cuando el contexto no entra ni por la ventana. Todo está centrado en «la ciencia», en el pasado, en abstracciones... Quedan así fuera, la existencia cotidiana, la afectivi-

dad, los espacios de las diarias relaciones. En fin, la vida misma.» (Prieto, 1999). El que escribió esto no se refería a las competencias, pero sin duda que sirve para aplicarlo también a ellas. Para desarrollar competencias no basta, como sabemos, adquirir conocimientos y desarrollar habilidades, sino que entra a escena el desarrollo de actitudes que comprometen la afectividad de las personas para que sean capaces de trabajar como seres sociales, comprendiendo los significados de la realidad y siendo sensibles al medio.

Los centros que hacen FBC tienden a mantener una activa y variada interacción con su entorno para distintos fines:

- Para relaciones en distintos aspectos generales propias de un sistema abierto.
- Para la calificación y recalificación del mundo del trabajo.
- Para efectos del trabajo de los participantes, que debe abarcar desde la observación hasta la práctica intensiva.

No son los participantes los únicos que se benefician de la vinculación con el entorno, puesto que los docentes también requieren una conexión muy directa con el desarrollo de la sociedad y de las organizaciones laborales. Las relaciones se realizan en distintos planos y niveles:

- **Al nivel superior del centro educativo, con las autoridades de distintas instituciones, con representantes de asociaciones pertinentes, etcétera. Son comunes figuras como consejos asesores o participación de representantes de la comunidad en los directorios de los centros educativos**
- **Al nivel de los técnicos y de los docentes, vinculaciones, por ejemplo, a través de comisiones de diseño y actualización curricular, monitoreo y seguimiento de proyectos educativo productivos, supervisión de prácticas**
- **Al nivel de los participantes, posibilidades de participación en trabajos de diagnósticos de problemas de la comunidad, servicios de los participantes, participación en trabajo de redes de diversos tipos.**

Las competencias buscan, justamente, servir de puente entre instituciones, actores y modos de actuar. Como ha dicho CONOCER, de México, la competencia es un lenguaje común entre la educación formal, la capacitación y el trabajo. Al decir de varias fuentes, en el sector salud se precisa un mejor diálogo entre la academia y los Servicios, en una realidad en la cual los Servicios parecerían tender a comprometerse más con la educación que lo que las instituciones educativas se comprometen con ellos. Habría, por consiguiente, necesidad de una relación más fluida destinada a construir o fortalecer las confianzas. Cada

cual tiene un papel importante a cumplir para que los participantes puedan lograr la síntesis de saberes teóricos, saberes prácticos y comportamientos sociales que los lleven a ser verdaderamente competentes. Dos ejemplos de los beneficios de esta relación:

- a. **La extraordinaria capacidad de retroalimentación que tienen los Servicios respecto a los aprendizajes de los egresados que llegan a trabajar en ellos. Hay un elemento de legitimidad de ambos tipos de instituciones.**
- b. **La cantidad de materiales y recursos de aprendizaje que existe tanto en la academia como en los servicios hay muchos, en general, que podrían utilizarse en acciones comunes que por ahora resultan más bien escasas.**

Otro tema crucial es la responsabilidad del centro educativo en cuanto a sus egresadas y egresados. La educación de cada ser humano es una construcción personal para su proceso de desarrollo permanente. Esta construcción es discerniente y en tal sentido no puede estar ciega a lo que es la vida en sociedad y, dentro de ella, las demandas del mundo del trabajo; otra cosa es que los centros educativos se conviertan en fábricas de mano de obra funcional a las presiones del entorno. Este tema es especialmente sensible cuando se trata de la FBC.

Algunas preguntas sobre la responsabilidad del centro educativo:

- ¿Cuánto se le puede asignar como responsabilidad al centro educativo?
- ¿Cuánto puede ser atribuible a la propia persona?
- ¿Cuánto a las condiciones culturales, sociales y económicas del entorno, léase sistema económico, sistema de educación escolar básica, sistema del empleo, condiciones de vida en las grandes ciudades y en el medio rural, etcétera?

La teoría de las atribuciones nos enseña que la responsabilidad es generalmente compartida, que no podemos atribuir a factores externos todo lo malo que nos pasa, así como no podemos tampoco cargar internamente con todas las culpas. En este sentido, las instituciones educativas pueden y deben responder y practicar la rendición de cuentas (*accountability*), pero no pueden responsabilizarse de lo que la cultura ambiente y el sistema económico no son capaces de solucionar. Los esfuerzos educativos tienen que ver bastante menos de lo que generalmente se cree respecto a las variables macro y microeconómicas que inciden en el empleo.⁷⁸ Interesantes conclusiones sobre estos temas

⁷⁸ Cuando hablamos de «empleo» nos referimos siempre a empleo dependiente e independiente.

pueden encontrarse, por ejemplo, en la documentación de la V consulta UNESCO/Ong's sobre Educación y Trabajo (París, febrero 1997) y en varios documentos de la OECD en su lucha contra el desempleo.

¿Cuál es la responsabilidad, entonces? Desde nuestra perspectiva, los centros educativos sí tienen grandes responsabilidades relacionadas con poder demostrar que la formación ha ayudado a las personas para desarrollar su ciudadanía y su empleabilidad, para una inserción laboral adecuada, para el cambio de trabajo en el sentido de movilidad horizontal y vertical. Una prueba simple de este tipo, en épocas de contracción del empleo como las que vivimos, consiste en comparar la capacidad de empleabilidad y la inserción laboral y desarrollo de los egresados de un centro determinado respecto a los de otros centros. Si los egresados de un centro logran conseguir una cuota razonablemente buena de los pocos empleos disponibles, la evaluación puede ser muy buena, aunque no todos logren el destino laboral deseado. Como el acceso a un empleo depende de diversas variables y no solamente de la preparación de la persona, un punto importantísimo a verificar es si realmente la preparación ha tenido una influencia significativa en los logros.

En un marco de educación permanente, la relación con los egresados es un imperativo moral de acompañamiento y disponibilidad en términos de asesoría y consejo, a la vez que se requiere para seguir avanzando en aspectos tales como retroalimentarse de los logros y deficiencias y actualizar el currículum y la gestión educacional. Constituye también una oportunidad de vinculación permanente con grupos humanos que pueden reconocer un estilo de formación con el cual quedan comprometidos para desarrollos posteriores. Las reuniones de exalumnos, los boletines periódicos, la invitación al centro para escuchar de sus experiencias y opiniones, son ocasiones privilegiadas para cultivar una relación que debería mantenerse y florecer a lo largo de los años.

CIERRE

Las competencias ofrecen respuestas importantes y valiosas en los distintos ámbitos, tanto laboral como educacional. En lo laboral, hemos visto las fortalezas de su concepción ligada al desempeño, la posibilidad de normalización, evaluación y certificación. En lo educacional en su sentido más amplio –de educación formal y capacitación y desarrollo–, orientan como referentes para la detección de necesidades, la formulación de objetivos y su evaluación, el diseño curricular y su implementación, facilitando un abordaje más sistémico de la realidad, la conexión entre el saber, el saber hacer y el saber ser, la elaboración de perfiles, el diseño orientado hacia el desempeño y la calidad de uso de lo aprendido.

Sería, sin embargo, torpe no mantener los ojos muy abiertos a las críticas que han surgido y surgen sobre las competencias, sus enfoques, procedimientos y efectos, actuando a favor de un mejor desarrollo de las experiencias que llevan más recorrido, tales como las del Reino Unido y México. En el caso de la metodología NVQ del Reino Unido, Hyland ha hecho una crítica muy dura en el sentido, por ejemplo, de dificultades que encuentra la metodología para satisfacer necesidades de desarrollo a largo plazo y las consecuentes dificultades de trabajar en los niveles superiores, tendiendo el sistema a concentrarse en los niveles 1 y 2 por la facilidad de acceso a la información (Hyland, 1994).

En Cedefop (1998) encontramos preocupaciones centrales acerca de puntos como los siguientes:

- a. **el sistema genera demasiada información;**
- b. **la organización de la información es demasiado mecánica;**
- c. **es repetitivo entre niveles;**
- d. **los requerimientos de objetividad de los NVQ's serían irreales, puesto que no consideran las relaciones de «la compleja relación entre supervisores y trabajadores».**

En la obra de Eduardo Rojas a la cual ya se ha aludido varias veces en este material (Rojas, 1999), pueden encontrarse críticas a distintos aspectos y desde diversas perspectivas. Una muy sustantiva es la que se vincula a las dificultades metodológicas de identificar lo que deben hacer los trabajadores. Sobre el mismo tema, en una entrevista a Andrew Moore, leemos que frente al problema de tener que adaptarse a la diversidad de cambio en el trabajo y en sistemas laborales, «la negociación colectiva es la garantía para esto». (Theunissen, Anne F, 1994).

Una mención a los costos se encuentra también habitualmente en la literatura, pudiéndose comprobar hoy una gran preocupación en los sistemas por simplificar procedimientos, acortar tiempos y, consecuentemente, disminuir costos.

La cartera de competencias compite con el título escolar, recuperando en otro sentido el valor de los certificados en sociedades *diplomáticas* como las nuestras en las cuales se ha tendido muchas veces a preferir los diplomas por sobre lo que las personas realmente son y saben. Al respecto, preguntas que nos deberían mantener en estado de alerta podrían ser al estilo de las siguientes:

- **¿Será esto realmente una relativización del valor del credencialismo o será simplemente otra forma de credencialismo a través de la certificación de las competencias?**

- **¿Estamos teniendo presente la complejidad del aprendizaje humano o estamos entregándonos a la tentación de pretender abarcarlo en unos pocos estándares e indicadores?**
- **¿Cuál es el valor, en cada caso, del *pasaporte de competencias* de una persona? ¿Cuánto tiempo se mantiene vigente?**

Desde nuestra perspectiva, y reconociendo las dificultades, no podemos dejar de terminar esta obra con una mirada optimista sobre el significado de las competencias. Las personas, tanto en el mundo de la educación como en el del trabajo, pueden asumir un protagonismo accediendo a sistemas mejor diseñados, ejecutados y evaluados, a reconocimientos y evaluaciones más justas. Para los empleadores, por su parte, el sistema debería ser capaz de entregar cada vez más pistas de ordenamiento de la evaluación del desempeño, la selección, retención y desarrollo de la mano de obra, la movilidad laboral.

Importante será, en último término, anticipar y prever, al mismo tiempo, los efectos que el sistema puede producir respecto a equidad para todos, especialmente en dos aspectos centrales:

- **que nadie pueda ser prejuzgado por dónde estudió, cuánto y cómo, sino que lo que más interesará será que la persona pueda demostrar qué puede hacer con aquello que ha aprendido a lo largo de la vida, y**
- **que haya equidad tanto para aquellos que son capaces de demostrar competencia, como para aquellos que por diversas razones no lo pueden en determinado momento hacer.**

Hemos finalizado esta obra. Con ella hemos tenido el propósito de aportar en un tema que está en plena construcción en el mundo de la educación y del trabajo, y probando sus potencialidades en los distintos sectores. En estos años, hemos tenido la oportunidad de compartir experiencias y ver cómo el sector Salud está incorporando la temática de competencias con inteligencia y entusiasmo, recogiendo, seleccionando, adaptando y creando. En este sentido, esperamos con este final solamente cerrar este material, pero no un diálogo muy participativo que tendría que prolongarse en el tiempo.