

Educación basada en competencias en línea: Lecciones de EE.UU. para América Latina

MARZO 2016

Federico Sucre

Asociado de Programa, Educación
Inter-American Dialogue

María Belén Garrett

Pasante, Educación
Inter-American Dialogue

Las notas técnicas del programa de educación del Diálogo Interamericano proporcionan resúmenes analíticos de temas fundamentales en el campo de la política educativa. Esta nota examina la educación basada en competencias en línea, destacando sus principales características, revisando la experiencia de los Estados Unidos y ofreciendo lecciones de política para América Latina.

La nota se enmarca en un proyecto conjunto entre CAF – Banco de Desarrollo de América Latina y el Diálogo Interamericano que tiene el objetivo de desarrollar mejores políticas de educación técnica y formación profesional en la región. El proyecto busca crear una agenda basada en “mejores prácticas” y promover la formación de habilidades necesarias para mejorar la calidad del capital humano latinoamericano. La preparación de esta nota fue posible gracias al apoyo de la Vicepresidencia de Desarrollo Social y la Dirección de Políticas Públicas y Competitividad de CAF.

Introducción

Hay una creciente preocupación en los Estados Unidos y América Latina por mejorar la relevancia de la educación superior y mantener los costos bajo control. Esta realidad ha llevado a países del hemisferio a experimentar con programas alternativos como, por ejemplo, los MOOCs (*Massive Open Online Courses*), cursos en línea dirigidos masivamente a un amplio número de personas. Sin embargo, como explicamos más adelante, estas alternativas muchas veces sufren las mismas limitaciones que los programas tradicionales.

En los Estados Unidos, diversos factores están poniendo presión en los sistemas de educación superior: los costos de matrícula han aumentado dramáticamente; los préstamos estudiantiles exceden el trillón de dólares¹ (Edvisors, 2015); los costos para las instituciones proveedoras de servicios educativos han aumentado con el fin de mantener su competitividad en el mercado; y se espera que la ayuda financiera que ofrecen las entidades gubernamentales disminuya en los próximos años (Weise & Christensen, 2014). Estas presiones se empiezan a manifestar también en países de América Latina. Por ejemplo, en Chile el alto endeudamiento de los estudiantes terciarios motivó una ola de protestas estudiantiles y una reforma educativa significativa. Las presiones financieras se empezarán a sentir más en otros países a medida que se expande la cobertura educativa.

A pesar de tanta inversión por parte de los estudiantes y los proveedores de servicios, tan sólo 11% de los empresarios considera que los profesionales recién graduados de las universidades estadounidenses cuentan con las habilidades necesarias para realizar con éxito su trabajo (Lumina & Gallup, 2014). Mientras tanto, 96% de los jefes académicos consideran que están haciendo un buen trabajo en sus instituciones (Jaschik, 2014). Otro estudio demuestra que los estudiantes sienten que

tienen mejor preparación y habilidades de las que perciben los empleadores en los recién graduados (Hart, 2015).

En este contexto, la **educación basada en competencias en línea (EBCEL)** ha surgido como una opción viable para muchos individuos que quieren avanzar su carrera profesional. Esta nota técnica analiza la experiencia de los Estados Unidos con este tipo de “innovación disruptiva” en la educación post-secundaria. Ofrecemos definiciones sobre la educación basada en competencias en línea y discutimos su importancia; evaluamos las limitaciones de los programas universitarios tradicionales y la aparición de los programas en línea; examinamos las principales características de la EBCEL; y analizamos el impacto que han tenido algunos de estos programas en universidades estadounidenses.

A la luz de las experiencias descritas y tomando en cuenta la situación actual de la educación superior en América Latina, discutimos un conjunto de lecciones de política que podrían ser aplicadas en los países de la región para ayudar a reducir la brecha de habilidades.

¿Qué es la educación basada en competencias (*in situ* y en línea)?

Definiciones e importancia

La Real Academia Española define **competencia** como la “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (RAE, 2016). En el contexto educativo, el término competencia se refiere a poder hacer algo con resultados y comportamientos observables y medibles (Wilkes, 2015).

La **educación basada en competencias (EBC)** es una forma de aprendizaje personalizado que evalúa a los estudiantes sobre la base de la demostración de destrezas, habilidades y

conocimientos. Este tipo de educación define el aprendizaje que se debe lograr, sin tomar en cuenta las horas de crédito o el tiempo de clase que se haya invertido en una determinada materia (Wilkes, 2015). En otras palabras, el tiempo para lograr el dominio de las competencias es flexible. Cuando los estudiantes se sienten suficientemente preparados, pueden tomar un examen o completar un proyecto para demostrar sus conocimientos y habilidades.

La **educación basada en competencias en línea (EBCEL)** permite aplicar este modelo de enseñanza y aprendizaje de manera virtual. Los estudiantes tienen la flexibilidad de asistir a clases en línea sin tener que invertir tiempo en transporte o en clases presenciales. Este tipo de educación define las competencias que se deben dominar y es completamente personalizado en cuanto al tiempo que el estudiante toma para cumplir cada nivel. Además, tiene el propósito de responder a las necesidades e intereses de cada individuo, así como a las necesidades del mercado laboral.

La EBC puede ayudar a reducir la brecha de habilidades (*skills gap*) ofreciendo programas que se adaptan a lo que los empleados y empleadores necesitan. Los programas de EBC en los Estados Unidos muestran flexibilidad para hacer cambios en los currículos y contenidos académicos, se nutren de consultas con líderes de las industrias, promueven experimentación por parte de los educadores, procuran mantener los costos relativamente bajos y no dependen de grandes decisiones institucionales (Clerkin, 2015). La EBCEL tiene el potencial de eliminar las barreras geográficas y ofrecer una gama de posibilidades tecnológicas que pueden acelerar el proceso de aprendizaje. Este modelo puede ser una alternativa viable para muchos adultos que quieren continuar sus estudios (Robison, 2012).

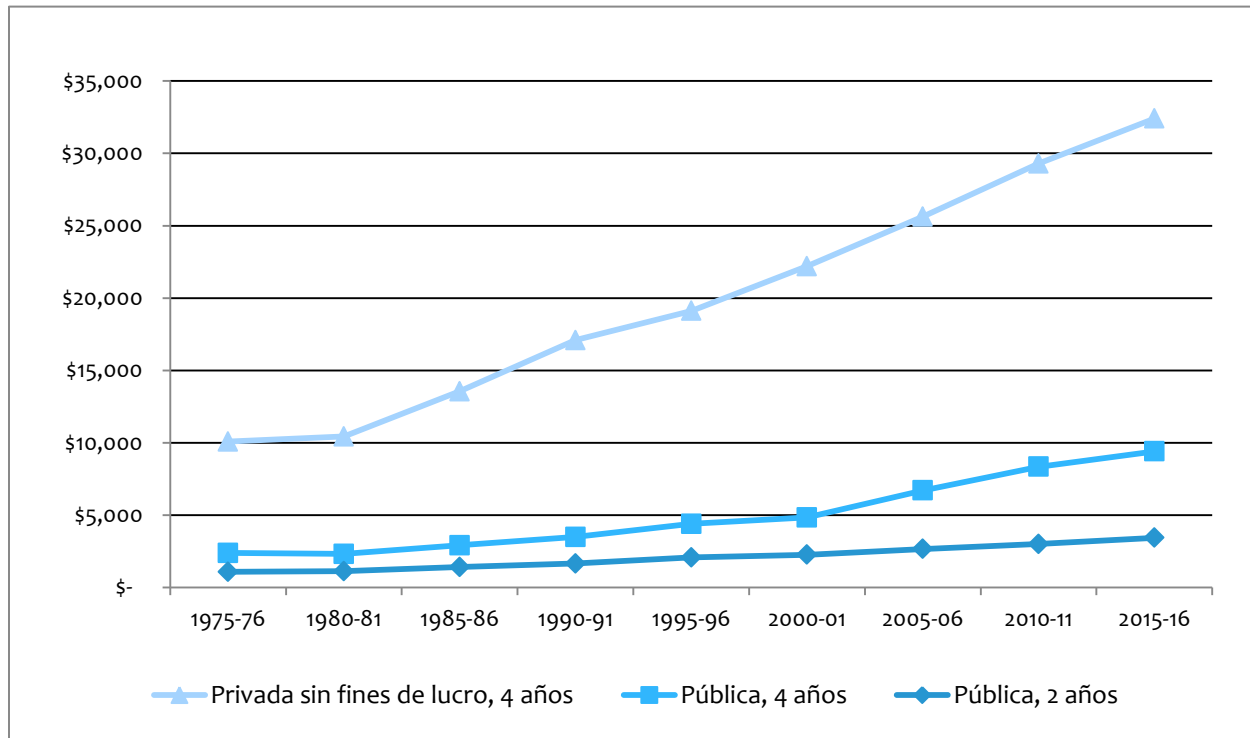
Limitaciones del sistema tradicional

¿Por qué surge la transición hacia un modelo nuevo en los Estados Unidos?

El modelo de educación superior tradicional *in situ* presenta desafíos significativos que impiden que muchos estudiantes continúen su preparación académica y alcancen su potencial. En primer lugar, los costos de educación superior en los Estados Unidos han aumentado radicalmente (ver **Gráfico 1**). En el año escolar 1985-1986, el costo de matrícula (“tuition and fees”, excluye alojamiento y comidas) promedio en universidades estadounidenses privadas sin fines de lucro, para carreras de cuatro años, fue de \$13.551 (ajustado a dólares de 2015). En el período 2015-2016, el costo de matrícula fue de \$32.405, lo que representa un aumento del 239%, o aproximadamente 3% real al año en un período de 30 años. En el sector público, el aumento del costo de matrícula de \$2.918 en 1985-1986 a \$9.410 en 2015-2016 fue de 322%, o aproximadamente 4% real por año durante 30 años.

Segundo, en el modelo tradicional basado en horas de crédito, muchas veces la medida más importante para aprobar o reprobado un curso es el tiempo que uno pasa en el salón de clase y no un entendimiento pleno del material. Ir a clases y aprobar aproximadamente un 60% de los requisitos es suficiente para completar los créditos que se necesitan para avanzar al siguiente curso y, con el tiempo, graduarse (College Affordability Guide, 2015). Los estudiantes y empleadores están empezando a cuestionar si este es realmente el sistema que mejor prepara a los estudiantes para obtener los conocimientos y habilidades que necesitan. Esto no quiere decir que la educación tradicional no funciona, ya que indudablemente sigue siendo la opción preferida en la sociedad, pero las alternativas están llamando la atención.

GRÁFICO 1: AUMENTO DE COSTOS DE MATRÍCULA EN UNIVERSIDADES DE ESTADOS UNIDOS



Fuente: The College Board (2016). Encuesta Anual de Universidades.

Tercero, la sofisticación de las demandas laborales hace que muchas profesiones que antes no necesitaban un título de educación superior ahora sí lo necesiten. Por ejemplo, en el campo de la salud la creciente utilización de tecnología generó demandas por personal calificado que previamente no existían. Lo mismo pasa en otras industrias manufactureras y de servicios. Las carreras tradicionales, que continúan reflejando un modelo de fuerte orientación académica, muchas veces no responden a esas nuevas demandas, especialmente para estudiantes que no pueden o quieren dedicar cinco o seis años para obtener una formación que les permita vincularse satisfactoriamente al mercado de trabajo. Todo esto genera espacios para la EBC.

Con nuevas estrategias de instrucción y acompañamiento, la educación en línea ha surgido como una opción viable para responder a algunos de los desafíos planteados.

¿Cómo ha evolucionado la educación en línea?

La educación en línea surgió en el año 1989 cuando la Universidad de Phoenix lanzó su primer programa completamente virtual (Weise & Christense, 2014). En ese momento, los estudiantes estaban dispuestos a pagar por un servicio de aprendizaje funcional, flexible y conveniente. Con la llegada del siglo XXI, todavía estos cursos eran relativamente desconocidos. En 2008 empieza un proceso de disrupción de la educación superior con el lanzamiento de los MOOCs, que adoptan su carácter realmente masivo a partir del año 2012 (Marques, 2013). El **Cuadro 1** muestra cómo han evolucionado MOOCs en América Latina.

Aunque los MOOCs han ofrecido la oportunidad de recibir instrucción de los mejores profesores y universidades del mundo, estos cursos enfrentan serios desafíos. Por su naturaleza de acceso "masivo", los MOOCs no tienen la capa-

cidad de ofrecer una educación personalizada. Los miles de estudiantes que toman cada curso se tienen que adaptar al modelo de instrucción sin poder recibir acompañamiento y retroalimentación individual. También se ha demostrado que el compromiso estudiantil es muy bajo. Un estudio reveló que, en promedio, solo 7% de los estudiantes que empiezan un MOOC lo terminan (Jordan, 2015). Por ejemplo, un profesor de la Universidad de California – Irvine reportó que solo 2% de los 37.000 estudiantes registrados en su MOOC participaban activamente en discusiones en línea (Kolowich, 2013).

Cabe destacar que muchos MOOCs siguen el modelo de evaluación tradicional basado en créditos, en el cual el tiempo está fijado y el aprendizaje no está definido por competencias específicas (Wilkes, 2015). Además, los profesores diseñan cursos que responden a sus propios intereses y no necesariamente a los intereses del mercado laboral. En otras

palabras, lo único que cambia es que ahora la instrucción es en línea. Este modelo requiere un alto nivel de disciplina y automotivación que muchos estudiantes simplemente no tienen.

Luego de varios años de experimentación, se puede afirmar que los MOOCs han beneficiado a muchas personas a través del acceso al material de instituciones prestigiosas y al conocimiento de buenos profesores. También han ayudado a obtener educación a muy bajos costos, incluso gratuitamente. Sin embargo, cuando siguen el modelo de enseñanza tradicional, los MOOCs mantienen restricciones importantes que ponen en duda su efectividad.

Con el fin de ofrecer una manera más personalizada, flexible y económica de adquirir conocimientos específicos y obtener un título universitario, surgen los programas basados en competencias en línea.

CUADRO 1: MOOCS EN AMÉRICA LATINA

La aparición de los MOOCs generó una ola de expectativas en América Latina. La promesa: acceso a educación de las mejores universidades del mundo.

Varios países de la región han adoptado los MOOCs crecientemente en los últimos años. México y Brasil se encuentran en la lista de los 10 países que más utilizan los MOOCs a nivel mundial. En El Salvador la Universidad de El Salvador ofrece un curso de Ingeniería Eléctrica que utiliza EdX (una plataforma MOOC diseñada por Harvard y MIT), mientras que en Bolivia la Universidad Católica está promoviendo cursos en línea individuales reforzados con discusiones en grupo entre estudiantes y profesores (Korberg, 2014). Otras instituciones como la Universidad de São Paulo, la Universidad Nacional Autónoma de México y el Tecnológico de Monterrey también están expandiendo sus cursos en línea para estudiantes hispanohablantes (Hewko, 2015).

Algunas organizaciones regionales también han empezado a promover e implementar programas MOOC en la región. Desde 2014, el Banco Interamericano de Desarrollo, en conjunto con EdX, empezó a ofrecer cursos en línea gratuitos con un énfasis en desarrollo económico y social a través de la plataforma IDBx. Los cursos son diseñados por especialistas del BID y en alianza con universidades de la región (BID, s.f). Otro ejemplo es [Veduca](#) en Brasil, que ofrece más de 300 cursos en línea gratuitos en 21 áreas de conocimiento.

Un estudio muestra que los MOOC en América Latina presentan varios desafíos: la mayoría de las clases son en inglés, existe una falta de coordinación con currículos nacionales, la calidad varía mucho y gran parte de los estudiantes ya tienen una educación universitaria (Foro Nacional Internacional, 2014).

Fuentes: BID (s.f.); Foro Nacional Internacional (2014); Hewko (2015); Korberg, (2014).

¿Cuáles son algunas características de la EBCEL?

1. Crea una experiencia educativa más personalizada

La EBCEL permite a los estudiantes escoger los cursos que les interesan, muchas veces combinando diferentes disciplinas en “módulos” para generar una educación interdisciplinaria que se aproxime más a sus necesidades e intereses. Los estudiantes avanzan tan rápido o lento como quieran y no tienen que perder tiempo aprendiendo competencias que ya dominan; de hecho, pueden demostrar dominio de conocimientos previos (Prior Learning Assessment, PLA) para avanzar más rápido (Kelchen, 2015).

El programa [UW Flex](#) de la Universidad de Wisconsin, por ejemplo, permite a los estudiantes empezar en cualquier mes del año, avanzar a su propio paso y recibir créditos con base en la demostración (con pruebas de aptitud) de conocimientos adquiridos previamente, sea a través de cursos anteriores, entrenamiento militar o práctica profesional, entre otros (UW Flex, 2016).

2. Mantiene costos relativamente bajos

Muchos programas que ofrecen EBCEL cobran un precio fijo por un período de tiempo determinado (“*All you can eat*” pricing model). El estudiante tiene la oportunidad de demostrar dominio de la mayor cantidad de habilidades posible durante ese tiempo, lo cual ayuda a reducir el costo total.

Por ejemplo, un año de estudio en [College for America](#) cuesta solo \$2.500. Es decir, si el programa de pregrado se completa en cuatro años, el costo total sería \$10.000, muy por debajo del costo en la mayoría de las universidades y colegios universitarios (community colleges) (Weise & Christensen, 2014).

Cabe acotar que el estudiante podría completar el pregrado en más o menos tiempo; lo importante es demostrar dominio de las competencias, sin tomar en cuenta el ritmo de aprendizaje.

Un desafío pendiente para algunos programas de EBCEL es recibir la aprobación de las agencias reguladoras para poder ofrecer ayuda financiera del gobierno federal (Kelchen, 2015). Por ejemplo, el programa de pregrado de cuatro años (*Bachelor*) de College for America todavía no ha recibido aprobación para ofrecer financiamiento federal a sus estudiantes, mientras que el programa de dos años (*Associate*) sí fue aprobado. Las autoridades en Estados Unidos ya han logrado avances en este aspecto (ver **Cuadro 2**).

3. Ofrece instrucción y acompañamiento especializados

Los estudiantes reciben apoyo de mentores y especialistas enfocados en el acompañamiento estudiantil. En [Western Governors University \(WGU\)](#), por ejemplo, cada estudiante recibe el apoyo de: un mentor estudiantil, que lo acompaña en la definición de metas y objetivos desde el momento de inscripción hasta que se gradúa; un mentor académico, que ayuda con la navegación del currículo, las evaluaciones y otros recursos; especialistas de programa, que diseñan y aprueban el currículo y definen las competencias a evaluar; y evaluadores, que se especializan en corregir el trabajo de los estudiantes y ofrecer retroalimentación personalizada (WGU, 2016).

De esta manera, la EBCEL se diferencia del modelo tradicional en el cual un solo profesor realiza diversas actividades para las cuales muchas veces no ha recibido el entrenamiento óptimo. Dicho esto, no hay que descartar que un profesor talentoso, carismático y dedicado muchas veces puede impulsar el aprendizaje, compromiso, desempeño y éxito futuro de sus estudiantes (Komarraju et al., 2010).

CUADRO 2: EL DEBATE SOBRE LA EBC EN LOS ESTADOS UNIDOS

El Presidente Barack Obama ha establecido la meta de aumentar el número de individuos con un diploma de educación superior. El objetivo es hacer la universidad más económica, manteniendo la calidad, a través de la innovación, la tecnología y el acceso. Para enero de 2015, el Departamento de Educación le permitió a 40 universidades experimentar con la EBC y la evaluación de conocimientos previos.

Con respecto a la EBCEL específicamente, Obama reconoció el éxito que ha tenido Western Governors University y ha animado a otros a seguir experimentando. Algunas universidades, como College for America (programa de dos años) y Capella University, han recibido aprobación para ofrecer ayuda financiera federal a sus estudiantes, y muchas otras ya han enviado solicitudes. Además, alrededor de ochenta instituciones académicas están trabajando con organizaciones filantrópicas como Lumina Foundation y Bill & Melinda Gates Foundation (que donó \$2.3 millones a la Association of American Colleges and Universities) para acelerar el desarrollo de programas basados en competencias.

Algunos expertos todavía no creen en la idea de reemplazar créditos con competencias, argumentando que el objetivo de la educación no es solo adquirir competencias, sino exponer a los estudiantes a diferentes formas de conocimiento y pensamiento con el fin de ayudarlos a desarrollarse como seres humanos. A pesar de la resistencia, las autoridades están respondiendo a la necesidad de innovar en la educación superior. El Congreso ya aprobó una propuesta de ley para crear un “proyecto demostrativo” que permitirá a veinte instituciones ofrecer educación basada en competencias; la propuesta está esperando aprobación del Senado. Además, el Departamento de Educación redactó una guía de referencia para encaminar el diseño y la implementación de experimentos en la EBC.

Fuentes: College Affordability Guide (2015); Fain (2015); Haynie (2015); LeBlanc (2015); Neem (2013).

4. Proporciona herramientas tecnológicas para apoyar la experiencia educativa

Como todo el trabajo es realizado en línea, la EBCEL permite llevar un registro estadístico del progreso académico desde que el estudiante se inscribe en un curso hasta que completa cada competencia y se gradúa. College for America, por ejemplo, utiliza Salesforce, una plataforma que facilita la relación con clientes (Customer Relationship Manager, CRM), para llevar un registro estadístico de todas las interacciones del estudiante con el programa. Los diseñadores además crearon una herramienta llamada “kudos” para hacer un seguimiento a la participación y el compromiso de los estudiantes con sus cursos. La herramienta mide aspectos de la experiencia académica como la entrega de proyectos, la frecuencia con la que utilizan los

recursos de apoyo y el involucramiento con la comunidad, entre otros. Estos tipos de plataformas y herramientas permiten atender las necesidades de cada estudiante en tiempo real.

5. Ofrece carreras son de carácter técnico y vocacional, lo que contribuye al cierre de la brecha de habilidades

La EBCEL ofrece carreras que responden, principalmente, a necesidades técnicas en el mercado laboral. Los diseñadores de currículo se nutren de entrevistas con empleadores para ofrecer a sus estudiantes las habilidades que los ayudarán en sus trabajos. El enfoque técnico hace que el modelo se adapte más a la enseñanza de ciertas carreras especializadas (especialmente en el área cuantitativa), y menos a la enseñanza de carreras cualitativas o que requieren mucha práctica presencial.

Algunos programas están haciendo esfuerzos para ser más diversos. Por ejemplo, el programa [Personalized Learning](#) de Northern Arizona University ha manifestado un fuerte nivel de compromiso con la educación en artes liberales (College Affordability Guide, 2015). Sin embargo, estas iniciativas enfrentan resistencia por parte de algunos expertos que argumentan que el propósito de una educación liberal, en contraste con la educación vocacional, no es entrenar sino enseñar a los estudiantes en un ambiente de aula que motive y desarrolle la participación activa, el debate y el trabajo en equipo, entre otras habilidades (Neem, 2013).

6. No se han definido competencias y sistemas de evaluación estandarizados

Debido a la reciente aparición de la EBCEL, todavía no hay un mecanismo estandarizado que defina cuáles son las competencias que los cursos deben evaluar y cómo evaluarlas (Kelchen, 2015). Cada institución de educación superior lo hace a su manera. Las seis instituciones reguladoras regionales en los Estados Unidos encargadas de asegurar la calidad de las universidades en todo el país están tratando de definir cómo evaluar la EBC (en línea e *in situ*). Algunas de estas oficinas confiesan que existe confusión ya que hay muchos actores pero pocos datos (Krupnick, 2015).

Esta falta de estándares genera cierta desconfianza en el modelo. Según expertos, uno de los mayores desafíos de la EBCEL es demostrarle tanto a los colegas como a las instituciones reguladoras que el rigor y la efectividad de la instrucción, los currículos, el aprendizaje y la preparación estudiantil en general son comparables a la que ofrecen los modelos tradicionales (College Affordability Guide, 2015).

Más allá de los estándares, la EBCEL requiere mecanismos de medición de calidad. Hasta la fecha, los estudios sobre la calidad y los

retornos de la EBCEL son escasos y muchas veces son realizados por las mismas universidades. Para garantizar la credibilidad de los programas, hacen falta evaluaciones independientes, técnicamente sólidas y que tomen en cuenta diversos indicadores como estándares de contenido y desempeño, tiempo promedio para obtener un título, retención de estudiantes, empleabilidad y éxito laboral, entre otros.

¿Qué sabemos del impacto de la EBCEL?

Algunos estudios muestran que los estudiantes² y empleadores están satisfechos con la EBCEL (ver ejemplos de programas en el **Cuadro 3**). Sin embargo, hay una escasez de estudios rigurosos que analicen la calidad de la EBC y la EBCEL. Hacen falta, por ejemplo, evaluaciones de impacto y estudios de seguimiento longitudinales que evalúen tanto los niveles de aprendizaje de los estudiantes cuando están en el programa como lo que pasa una vez que los graduados llegan al mercado de trabajo.

Un estudio reveló un impacto positivo del modelo de WGU (Gallup & WGU, 2014). El estudio comparó las respuestas de casi 4.000 graduados de WGU con una muestra aleatoria de 30.000 entrevistados que tienen título universitario de pregrado, son mayores de 18 años, tienen acceso a internet y viven por todo Estados Unidos. Según el estudio, la tasa de empleo entre exalumnos de WGU graduados en los últimos cinco años fue de 79%, comparada con el promedio nacional de 66%. Además, los exalumnos de WGU son más propensos a estar comprometidos con su trabajo, superando el promedio nacional en un 15%.

Los exalumnos de WGU también tienden a sentir un apego hacia su universidad hasta dos veces mayor, en promedio, que los exalumnos de otras universidades. Aunque este apego no está directamente relacionado con el

aprendizaje y el desarrollo de habilidades, puede generar consecuencias positivas como promover las relaciones entre exalumnos (*networking*) y fomentar donaciones futuras a la universidad.

Adicionalmente, en la encuesta más reciente realizada por WGU a empleadores en diferentes industrias, 99% dijo que los graduados “cumplieron o superaron las expectativas”, 94% evaluó el desempeño de los graduados como “tan bueno como o mejor que” el desempeño de otros graduados y 96% dijo que los graduados de WGU estaban “bien preparados” para realizar sus funciones en el trabajo (WGU, 2015). Estadísticas similares se encuentran en los portales de otras instituciones, pero estas deben tomarse con cautela hasta que no se hagan estudios rigurosos independientes.

Otra indicación de que los empleadores han empezado a reconocer los beneficios de la EBCEL es la creciente tendencia a crear alianzas entre proveedores y empresas. Estas alianzas promueven la colaboración entre empleadores y universidades en el diseño de currículos y contenidos que se ajusten a las necesidades laborales. Además crean convenios de contratación de graduados que hayan demostrado un dominio de competencias pertinentes. Algunos proveedores, como College for America, solo ofrecen sus servicios a adultos trabajadores a través de sus empleadores. Algunos socios de College for America son McDonald’s, The Gap, Cumberland Farms, Holiday Inn, Panera y Anthem Blue Cross Blue Shield.

CUADRO 3: PROGRAMAS EXITOSOS EN LOS ESTADOS UNIDOS

[Western Governors University](#) (WGU): WGU fue fundada en 1997 por 19 gobernadores de ambos partidos con el fin de crear una universidad innovadora que expandiera el acceso a una educación asequible y de alta calidad. WGU matricula a 55.000 estudiantes de los 50 estados del país cada año y cobra un precio fijo por un período de seis meses. Este modelo exclusivamente en línea y sin fines de lucro ha sido alabado por líderes como Barack Obama, Bill Gates y Arne Duncan.

[College for America](#) (CfA, Southern New Hampshire University): Creado en 2012, CfA fue el primer programa basado en competencias en línea aprobado para recibir ayuda financiera del gobierno federal. Está disponible para los empleados de más de 75 empleadores que han firmado alianzas con el programa. Por \$2,500 al año, los empleados pueden inscribirse para obtener un título de pregrado o asociado. Este último se basa en 20 metas y se subdivide en 120 competencias. CfA diseña proyectos y competencias realistas enfocados en responder a las necesidades específicas de la industria.

[UW Flex](#) (University of Wisconsin): Fundado en noviembre 2013, UW Flex fue el primer programa basado en competencias en línea en una universidad pública. Los programas son diseñados y supervisados por los mismos profesores y expertos que diseñan los cursos tradicionales de la universidad. Los estudiantes que obtienen un diploma de UW Flex reciben las mismas credenciales que los estudiantes del modelo tradicional dentro de las trece sucursales. La audiencia que atrae es específica: adultos trabajadores con familias y otras obligaciones.

Otros: [Patten University](#) (University Now), [MyPath](#) (Brandman University), [Capella University](#), [Personalized Learning](#) (Northern Arizona University).

Fuente: páginas web de las universidades.

Lecciones para América Latina

La educación superior en América Latina enfrenta varios desafíos actualmente. El acceso ha aumentado en la última década – de 10,4 millones a 23 millones de estudiantes entre 2000 y 2013 –, pero sigue siendo relativamente bajo (44% en promedio) y desigual entre grupos socioeconómicos y entre países (Inter-American Dialogue y Mathematica Policy Research, en prensa).

Existen problemas serios de calidad y eficiencia en la región. En Colombia, por ejemplo, un 30% de los graduados de la universidad y 59% de los graduados de programas técnicos y tecnológicos muestran retornos netos negativos (González-Velosa, Rucci, Sarzosa y Urzúa, 2015). Y en países como Brasil y Chile, las tasas de deserción están entre 40 y 50% (Inter-American Dialogue y Mathematica Policy Research, en prensa).

El vínculo con el mercado laboral es débil y existen brechas importantes entre las demandas de los empleadores y la oferta académica. En Argentina, por ejemplo, las universidades gradúan un ingeniero cada 6.700 habitantes, comparado con uno de cada 2.000 en China (Inter-American Dialogue y Mathematica Policy Research, en prensa). Y la sostenibilidad del financiamiento preocupa en vista de la alta competencia internacional por puestos de trabajo y el aumento de costos (OCDE, 2015).

La educación a distancia, tanto en el sector público como en el privado, ha surgido como una alternativa que puede ayudar a combatir algunos de estos desafíos (acceso, equidad, costos, relevancia). Entre los años 2000 y 2012 el número de estudiantes universitarios participando en programas de educación a distancia pasó de 168.000 (1,3% de los matriculados) a 1.7 millones (7% de los matriculados). Esto equivale a una tasa de crecimiento anual de más del 30% (Rama, 2012). México (10% de los estudiantes terciarios

inscritos en programas no presenciales) y Brasil (16% de los nuevos estudiantes inscritos en programas a distancia) sobresalen en este aspecto (Fiszbein, 2014). Además, según datos de la UNESCO, más de 12 millones de adultos en veinte países de la región están cursando algún tipo de educación en línea y la proporción sigue aumentando (UIS, 2013). El potencial de innovación en el sector es enorme.

Algunos países de América Latina han desarrollado programas de EBC principalmente en los sistemas de educación técnica y formación profesional. Algunas instituciones nacionales de formación profesional³ han modernizado sus currículos para basarlos en el dominio de competencias (INTECAP en Guatemala, SENATI en Perú); otras diseñaron mecanismos para reconocer conocimientos previos y entregar certificaciones (SENCE en Chile, INA en Costa Rica); y otras han implementado programas de formación y certificaciones paralelamente bajo el liderazgo de instituciones nacionales del estado (SENA en Colombia, SENAI en Brasil). Sin embargo, estas instituciones formadoras no son universidades que ofrecen títulos de educación superior (ver explicación de siglas en Notas).

En un contexto en el que los empleadores de América Latina están teniendo tanta dificultad para cubrir puestos de trabajo debido a la escasez de talento (Sucre, 2014), la EBCEL puede convertirse en una posible solución a la brecha de habilidades, uno de los principales cuellos de botella que están impidiendo el crecimiento sostenido en la región (BID, 2015). El modelo de EBCEL en los Estados Unidos combina la educación de universidades acreditadas, el desarrollo de competencias prácticas que responden a las necesidades del mercado laboral y la educación a distancia. Ahora bien, para que el modelo sea exitoso en la región, hace falta tomar en cuenta algunas consideraciones de política.

Primero, se deben definir las competencias que se busca enseñar, estableciendo indicadores de desempeño medibles que se ajusten a las demandas del mercado laboral. La definición de competencias requiere colaboración y coordinación entre los diferentes actores (sistemas de desarrollo de competencias existentes, proveedores de educación superior, autoridades y empleadores) con el fin de establecer un modelo que responda al contexto de cada país. Estos estándares deben ir acompañados de mecanismos de acreditación y certificación que garanticen y reconozcan la calidad de los programas.

Segundo, para poder implementar programas de EBCEL, debe existir un ecosistema digital y tecnológico suficientemente fuerte que incluya dotación de equipos, entrenamiento de personal calificado y conectividad a internet confiable. La experiencia de algunas universidades con los MOOCs puede servir como punto de partida para adaptar la infraestructura existente a los modelos basados en competencias. Las nuevas inversiones en tecnología de educación a distancia deben seguir criterios de costo-efectividad (sin descartar el aprovechamiento de tecnologías existentes) y dar prioridad de acceso a los sectores más vulnerables.

Tercero, dada la falta de información sobre el impacto de la EBCEL, se deben promover y apoyar programas pilotos que experimenten con modelos innovadores de enseñanza y desarrollo de habilidades. Estos experimentos deben ir acompañados de mecanismos de evaluación que midan el impacto tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en el desempeño de los graduados una vez se insertan en el mercado laboral.

En la última década se ha generado una fuerte tendencia a pasar de sistemas orientados a la oferta formativa a sistemas con una orientación a la demanda de las empresas, poniendo un mayor énfasis en la consecución de resultados de aprendizaje determinados y la adquisición de

determinadas competencias, en vez de en el proceso para obtenerlos (CAF, 2014). La EBCEL puede convertirse en un modelo transformador para impulsar la adopción de estos nuevos modelos que promuevan el desarrollo del capital humano latinoamericano. Este puede ser un ejemplo en el que los países de América Latina den “saltos de rana” (saltar etapas innecesarias) para mejorar sus modelos de educación superior y, así, aumentar su productividad y competitividad.

Notas

¹ Los préstamos estudiantiles crearon deudas promedio de \$35.000 en 2015 para el nivel de pregrado, lo cual con una tasa de interés de 6% se traduce en más de \$300 al mes por diez años (Edvisors, 2015).

² Todavía no se tiene mucha información descriptiva sobre quiénes son los estudiantes que participan en la EBCEL. En College for America, por ejemplo, 78.1% de los estudiantes son mujeres y la edad promedio es 39 años. De los estudiantes que respondieron a preguntas sobre raza, 52.1% se identifican como blancos, 25.6% como afrodescendientes, 11.8% como latinos/hispanos, 1.6% como asiáticos y el resto como otros. Además, 42.5% reportaron ser solteros y 59.5% dijo que tenían al menos un dependiente. Los estudiantes entran al programa habiendo completado dos años de pregrado (*Associate*) o el equivalente (Wilkes, 2016). En el modelo tradicional, la distribución de raza es similar: 60% blancos, 15% afrodescendientes, 15% latinos/hispanos y 6% asiáticos (Kelchen, 2015).

³ Instituciones nacionales de formación profesional:

- INTECAP: Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (Guatemala)
- SENATI: Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (Perú)
- SENCE: Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (Chile)
- INA: Instituto Nacional de Aprendizaje
- SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje (Colombia)
- SENAI: Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (Brasil)

Fuentes

Banco Interamericano de Desarrollo, BID (2015). *Las habilidades como motor de desarrollo*.

Disponible en:

<http://habilidadesyproductividad.org/es/porque>

Banco Interamericano de Desarrollo, BID (s.f.). *Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOCs)*.

Disponible en: <http://www.iadb.org/es/indes/cursos-masivos-abiertos-en-linea-moocs.19091.html>

CAF – Banco de Desarrollo de América Latina (2014). *Educación técnica y formación profesional en América Latina: El reto de la productividad*.

Disponible en:

http://publicaciones.caf.com/media/38365/educacion_tecnica_formacion_profesional.pdf

Clerkin, K. (2015). Three Ways to Fix the Workforce Readiness Gap. *College for America*. Accedido el 10 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://collegeforamerica.org/three-ways-to-fix-the-workforce-readiness-gap/>

College Affordability Guide (2015). *Competency-Based Education: Why MOOCs and Independent Learning are Tomorrow's Course Credits*.

Disponible en:

<http://www.collegeaffordabilityguide.org/blog/competency-based-education-why-moocs-and-independent-learning-are-tomorrows-course-credits/>

Edvisors (2015). What is the Average Amount of a Student Loan? Accedido el 10 de diciembre de 2015. Disponible en:

<https://www.edvisors.com/ask/faq/average-amount-student-loan/>

Fain, P. (2015). Experimenting with Competency. *Inside Higher Ed*. Disponible en:

<https://www.insidehighered.com/news/2015/01/13/feds-move-ahead-experimental-sites-competency-based-education>

Fiszbein, A. (2014). *Formando recursos humanos para la productividad en América Latina*. Inter-American Dialogue. Disponible en:

<http://www.thedialogue.org/blogs/2014/11/formando-recursos-humanos-para-la-productividad-en-america-latina/?lang=es>

Foro Nacional Internacional (2014). Agenda: Suramérica. Disponible en:

<http://www.slideshare.net/fullscreen/RockefellerFou/foro-nacional-agenda-suramerica/1>

Gallup & Western Governors University (2014). *Great Jobs, Great Lives*. Disponible en:

http://www.wgu.edu/sites/wgu.edu/files/custom_upload/WGUgallupreport.pdf

González-Velosa, C., Rucci, G., Sarzosa, M., y Urzúa, S. (2015). *Returns to Higher Education in Chile and Colombia* (IDB WORKING PAPER SERIES No. IDB-WP-587). Inter-American

Development Bank. Disponible en:

https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6858/Returns_to_Higher_Education_in_Chile_and_Colombia.pdf?sequence=2

Hart Research Associates (2015). *Optimistic About the Future, But How Well Prepared? College Students' View on College Learning and Career Success*. Disponible en:

<http://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/2015StudentSurveyReport.pdf>

Haynie, D. (2015). Competency-Based Education: 4 Considerations for Online Students. *U.S. News* Disponible en:

<http://www.usnews.com/education/online-education/articles/2015/03/03/competency-based-education-4-considerations-for-online-students>

Hewko, J. (2015). How can we transform education in Latin America? *World Economic Forum*.

Disponible en:

<http://www.weforum.org/agenda/2015/05/how-can-we-transform-education-in-latin-america>

Inter-American Dialogue, & Mathematica Policy Research (*en prensa*). *Skills Development in Latin America*.

Jaschik, S. (2014). Pressure on the Provosts: 2014 Survey of Chief Academic Officers. *Inside Higher Ed*. Disponible en:

<https://www.insidehighered.com/news/survey/pressure-provosts-2014-survey-chief-academic-officers>

Jordan, K. (2015). MOOC Completion Rates: The Data. Accedido el 10 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html>

Kelchen, R. (2015). *The Landscape of Competency-Based Education*. American Enterprise Institute. Disponible en: <https://www.aei.org/wp-content/uploads/2015/04/Competency-based-education-landscape-Kelchen-2015.pdf>

Kolowich, S. (2013). Professor Leaves a MOOC in Mid-Course in Dispute Over Teaching. *The Chronicle of Higher Education*. Disponible en: <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/professor-leaves-a-mooc-in-mid-course-in-dispute-over-teaching/42381>

Komarraju, M., Musulkin, S. & Bhattacharya, G. (2010). Role of Student-Faculty Interactions in Developing College Students' Academic Self-Concept, Motivation, and Achievement. The Johns Hopkins University Press. *Journal of College Student Development*. Volume 1, Number 3, pp. 332-342. Disponible en: <http://muse.jhu.edu/journals/csd/summary/v051/51.3.komarraju.html>

Korberg, R. (2014). MOOCs and the Future of Education in Latin America. *Rockefeller Foundation*. Disponible en: <https://www.rockefellerfoundation.org/blog/moocs-future-education-latin-america/>

Krupnick, M. (2015). As a whole new kind of college emerges, critics fret over standards. *The Hechinger Report*. Disponible en: <http://hechingerreport.org/whole-new-kind-college-emerges-critics-fret-standards/>

LeBlanc, P. (2015). Solving Yesterday's Problems Constrains Tomorrow's Solutions. *Inside Higher Ed*. Disponible en: <https://www.insidehighered.com/views/2015/10/26/overregulation-competency-based-education-essay>

Lumina Foundation & Gallup (2014). *What America Need To Know About Higher Education Redesign*. Disponible en: <https://www.luminafoundation.org/files/resources/2013-gallup-lumina-foundation-report.pdf>

Marques, J. (2013). A Short History of MOOCs and Distance Learning. *MOOC News and Reviews*. Disponible en: <http://mooconewsandreviews.com/a-short-history-of-moocs-and-distance-learning/>

Neem, J. (2013). Experience Matter: Why Competency-Based Education Will Not Replace Seat Time. *Association of American Colleges & Universities*. Disponible en: http://www.aacu.org/liberaleducation/2013/fall/nee_m

Next University (2015). Por qué se está generalizando la educación en línea?. Accedido el 10 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://www.nextuniversity.com/por-que-se-esta-generalizando-la-educacion-en-linea-en-latam/>

OCDE (2015). *E-Learning in Higher Education in Latin America*. Development Centre Studies. Disponible en: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/e-learning-in-higher-education-in-latin-america_9789264209992-en#page1

Rama, C. (2012). *La reforma de la virtualización de la universidad*. Universidad de Guadalajara. Disponible en: http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/libro_la-reforma-de-la-virtualizacion-de-la-universidad-claudio-rama-udg-2012.pdf

Real Academia Española, RAE (2016). Definición de competencia. Accedido el 10 de febrero de 2016. Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=competencia&m=form&o=h>

Robison, J. (2012). The Benefits of Competency-Based Education for Adults. *The EvoLLution*. Disponible en: <http://evollution.com/opinions/the-benefits-of-competency-based-education-for-adults/>

Sucre, F. (2014). Dónde está el talento profesional en América Latina? *Inter-American Dialogue, PREAL Blog*. Disponible en: <http://www.thedialogue.org/blogs/2014/09/donde-esta-el-talento-profesional-en-america-latina/?lang=es>

The College Board (2016). Encuesta Anual de Universidades. Datos: NCES, IPEDS. Accedido el

15 de febrero de 2016. Disponible en:
<http://trends.collegeboard.org/college-pricing/figures-tables/tuition-and-fees-and-room-and-board-over-time-1975-76-2015-16-selected-years#KeyPoints>

UNESCO Institute for Statistics, UIS (2013). *Adult Education in Latin America and the Caribbean*. Disponible en:
<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/region-al-data-collection-adult-ed-lac.aspx>

University of Wisconsin, UW Flex (2016). About UW Flex. Accedido el 12 de enero de 2016. Disponible en: <http://flex.wisconsin.edu/about-uw-flex/uw-flex/>

Weise, M. & Christensen, C. (2014). *Hire Education*. Christensen Institute. Disponible en: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2014/07/Hire-Education.pdf>

Western Governors University (2015). WGU Student and Graduate Success. Accedido el 10 de diciembre de 2015. Disponible en: http://www.wgu.edu/about_WGU/graduate_success

Western Governors University (2016). About, Faculty. Accedido el 12 de enero de 2016. Disponible en: http://www.wgu.edu/about_WGU/wgu_faculty

Wilkes, H. (2015). *Competency-Based Education in the U.S.* College for America, Southern New Hampshire University. Presentación el 28 de enero de 2015. Disponible en: <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/06/4.-Wilkes-PPT-Presentation.pdf>

Wilkes, H. (en prensa). Online-Competency Based Education: The Case of College for America. Una entrevista con Heidi Wilkes, por Federico Sucre.