PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN

EL CURRÍCULUM BASADO EN COMPETENCIAS Y SUS IMPLICANCIAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE ACADÉMICOS

POR

PATRICIA LIGEIA BRAVO SOTO

Tesis presentada a la Facultad de Educación,
de la Pontificia Universidad Católica de Chile,
para optar al grado de Magíster en Ciencias de la
Educación, mención currículum

Profesor guía:

Dra. Olga Espinoza Aros

Noviembre 2014
Santiago, Chile

© 2014, Patricia Ligeia Bravo Soto

©2014, Patricia Ligeia Bravo Soto

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

Dedicatoria

A mis padres por su interés en que llegara a buen puerto en este proceso.

A mis hijas Nacha e Isidora y a mi hijo Iñaki,

por sobrellevar mis altos y bajos, durante el desarrollo de la tesis.

AGRADECIMIENTOS

A mi profesora guía, por su paciencia y por alentarme a no cesar en el intento.

A mis amigas y colegas, que me animaron y asumieron un compromiso para que yo pudiese continuar, en los momentos más álgidos de la tesis. Y a las que estuvieron, siempre dispuestas a realizar observaciones y sugerencias, para mejorar la propuesta.

En especial, a mi hermana, por su incondicional apoyo y orientaciones para abordar las diversas etapas de la investigación.

A los académicos informantes, por su disposición a compartir sus visiones, ideas, creencias y experiencias, en torno al proceso vivenciado en la universidad.

Tabla de Contenidos

Dedicatoria i

Agradecimientos ii

Índice de Tablas vii

Índice de Anexos viii

Resumen ix

Introducción 1

I Antecedentes del problema 4

1.1. Una mirada sobre la educación superior

1.1.1. Las políticas nacionales en relación a la reforma de pregrado 4

1.1.2. Diagnósticos sobre la Educación Superior en Chile 8

1.1.3. Las tendencias globales para la Educación Superior 12

1.1.4. Orientaciones en torno a un currículum basado en competencias en el marco de espacios de acuerdos 18

1.1.5. Un recorrido por estudios e investigaciones previas 24

1.2. Perspectiva curricular 33

1.2.1. Currículum como proceso de desarrollo 35

1.2.2. Currículum como práctica 37

II. El planteamiento del problema 41

2.1. Preguntas de Investigación 46

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo General 47

2.2.2. Objetivos Específicos 47

III. Marco Teórico 48

3.1. Las representaciones sociales 48

3.2. Currículum basado en competencias en la educación superior 50

3.2.1. La noción de competencias 58

3.2.2. Implicancias de un enfoque basado en competencias para la docencia 64
3.2.3. La docencia universitaria frente a nuevos desafíos 67
IV. Marco Metodológico
4.1. El enfoque de investigación 71
4.2. Tipo de estudio: estudio de caso 73
4.3. Definición de muestra: determinación a priori en base a criterios 75
4.4. Diseño y desarrollo de la investigación 79
4.5. Generación de información: la entrevista 80
4.6. Análisis de información: análisis de contenido 82
4.7. Criterios de calidad para la investigación 85
4.8. Descripción del proceso de investigación desarrollado 88
4.8.1. Revisión Bibliográfica 89
4.8.2. Trabajo de campo 91
4.8.2.1. Preparación del trabajo de campo 91
4.8.2.2. Realización del trabajo de campo 94
4.8.2.3. Cierre del trabajo de campo 95
4.8.3. Análisis de información: análisis de contenidos 96
4.8.4. Criterios de Calidad 99
V. Descripción del caso
5.1. La Universidad 103
5.2. Antecedentes de la carrera 115
VI. Resultados 120
6.1. Representaciones de un currículum basado en competencias (CBC) 121
6.1.1. El concepto de competencias 122
6.1.1.1. El tipo de conocimiento implicado 122
6.1.1.2. La funcionalidad o sentido del conocimiento 124
6.1.2. El currículum basado en competencias (CBC) como un nuevo enfoque para la formación 126

6.1.2.1. Un CBC representa una mirada integradora del currículum, en una formación generalista 126
6.1.2.2. Un CBC releva el quehacer del estudiante 129
6.1.2.3. Un CBC trasciende una visión enciclopedista 130
6.1.3. Valoraciones en torno a un currículum basado en competencias 131
6.1.3.1. El enfoque en sí mismo representa un aporte al proceso de formación 132
6.1.3.2. Tensiones en torno a un CBC 133
6.2. Representaciones sobre la participación de los académicos en el proceso de cambio curricular 137
6.2.1. La participación en el proceso 138
6.2.2. Niveles de participación 139
6.2.3. Formas de participación 142
6.2.4. Los contenidos o tópicos abordados en la participación 147
6.2.5. Valoración de la participación en el proceso de cambio curricular 149
6.2.5.1. Los aportes 149
6.2.5.2. Las tensiones 152
6.3. Representaciones de las implicancias de un CBC en la docencia 155
6.3.1. Las características del proceso de enseñanza - aprendizaje 156
6.3.1.1. Nuevos roles y una nueva interacción 157
6.3.1.2. Mayor cantidad de actividades 158
6.3.2. El rol docente de los académicos 159
6.3.2.1. Intercambio en la docencia 159-
6.3.2.2. Auto-cuestionamiento sobre el quehacer docente 160
6.3.3. Valoraciones
6.3.3.1. Reflexión docente en torno al currículum 162
6.3.3.2. Tensiones 164
6.3.3.2.1. La demanda por trabajo en equipo 165

6.3.3.2.2. Incertidumbre respecto del valor de los logros obtenidos 166
6.3.3.2.3. Poca valoración de la docencia 168
6.4. A modo de síntesis 171
6.5. Síntesis de las representación de académicos en torno a un currículum basado en competencias: un esquema comprensivo 174
VII. Conclusiones 179
7.1. Caracterización de las representaciones de los/las académicos acerca de un curriculum basado en competencias en la formación 181
7.2. Descripción de la representación en torno a la participación de los académicos en el desarrollo de un curriculum basado en competencias. 185
7.3. Descripción de las representaciones de los académicos, en torno a las implicancias de un currículum basado en competencias para la docencia. 188
7.4. Síntesis y proyecciones 191
Referencias Bibliográficas 194

Índice de Tablas

Tabla 1. Resumen de aspectos relevados en un currículum basado en competencias	55-56
Tabla 2. Relación entre la investigación desarrollada y las características del estudio de caso	74-75
Tabla 3. Estado de avance del proceso de cambio curricular en la universidad, a julio de 2011	77
Tabla 4. Muestra de académicos entrevistados	78
Tabla 5. Fases de diseño y desarrollo de la investigación	79-80
Tabla 6. Primera categorización del análisis de la información	97
Tabla 7. Conceptos para el análisis de contenidos	98
Tabla 8. Organización de resultados a partir del análisis de contenidos de las entrevistas	120

Índice de Anexos

Anexo 1. Guion 1 entrevista a académicos 205

Anexo 2. Guion 2 entrevista a académicos 208

Anexo 3. Entrevista de prueba 210

Anexo 4. Guion 3 contenidos de la entrevista 218

Anexo 5. Guión final para entrevista a académicos 220

Anexo 6. Carta de consentimiento para participar como informante en la investigación 222

Anexo 7. Ejemplo de análisis de entrevista individual 224

Anexo 8. Ejemplo de segundo análisis de entrevista individual 229

Anexo 9. Elaboración de visión panorámica de las entrevistas a partir de temas y contenidos. 235

Anexo 10. Ejemplo identificación de categorías preliminares en base a conceptos claves 241

Anexo 11. Definición de categorías y propiedades para el análisis de información 248

Anexo 12. Relación objetivos de la investigación con análisis descriptivo 252

Anexo 13. Proyectos Mecesup2 y Fiac en los que participó la universidad entre el 2004 y 2008, en relación a procesos de cambio curricular. 256

Anexo 14. Descripción Fases del Modelo de Gestión Curricular de la Universidad 258

Resumen

La presente investigación aborda las representaciones sociales de los académicos en torno a un currículum basado en competencias, a partir del proceso que está en desarrollo en la universidad de la cual forman parte. Se indaga en la representación de los académicos en una de las primeras carreras que inició el cambio curricular en ella, en relación con el desarrollo del proceso, las concepciones que han configurado en torno a las competencias y las implicancias de una propuesta curricular basada en competencias sobre su propia docencia.

La investigación se abordó bajo un enfoque cualitativo, por medio de entrevistas en profundidad, a partir de las cuales se realizó un análisis de contenido que permitiese conocer y describir sus representaciones. Análisis que en primera instancia fue planteado a partir de las preguntas de investigación referidas a las representaciones en las tres dimensiones señaladas, para luego ir profundizando en relación con las categorías que fue posible ir reconociendo a partir del mismo.

Ello permitió establecer sus ideas, concepciones, creencias y valoraciones respecto de un currículum basado en competencias, su participación en el proceso de cambio curricular, y respecto de las implicancias que visualizan se le plantean a la docencia, en relación a lo anterior; configuradas a partir de sus propias prácticas y experiencias en el proceso de desarrollo curricular.

Introducción

La construcción curricular basada en competencias ha sido una de las opciones de cambio curricular llevada adelante por un importante grupo de universidades chilenas en relación con sus procesos de reforma de pregrado. Estos cambios se han enmarcado al alero de las Políticas de Educación Superior plasmadas a partir de la segunda mitad de la década del 90, fundamentalmente a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP).

Estas orientaciones respecto a la política educacional han tenido una expresión práctica en distintos fondos concursables para universidades y otras entidades de educación superior, dentro de cuyos propósitos ha estado apoyar los procesos de reforma en la formación de pregrado. En estos fondos, es factible identificar una tendencia a orientar la renovación o cambio curricular, tomando como referencia el concepto de competencias. Lo cual está presente en las Bases de Concurso Proyectos MECESUP 2004, Líneas de Acción y Criterios de evaluación a partir del 2006, y que se mantiene vigentes hasta hoy; y a través de los Fondos de Innovación Académicas FIAC, del 2010 al 2013.

Por tanto, se puede reconocer en la política nacional de educación superior una orientación hacia el diseño y desarrollo de un currículum basado en competencias. Esta orientación se inscribe dentro de los lineamientos y postulados de entidades o agencias de desarrollo y educación que han definido las directrices para la educación superior en las últimas décadas, como el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Proyecto Tuning, tanto a nivel nacional como latinoamericano.

En este contexto se inscribe el proceso desarrollado por una de las universidades públicas nacionales, perteneciente al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), en el cual se enmarca la presente investigación.

Dentro de su proceso de reforma, esta universidad definió como objetivo institucional la renovación de los currículos para el conjunto de las carreras de pregrado, estableciendo que sus planes de formación se estructuraran en torno a un perfil de egreso en el cual se definen las competencias que se espera desarrollar en la formación del respectivo profesional. Acorde con su sello institucional que la caracteriza como una universidad de quehacer flexible, crítico, innovador y que involucra la participación de los actores, se generó un modelo de gestión curricular que consideró cinco fases (política, diseño, instalación, implementación y evaluación) para el desarrollo del proceso de cambio de los currículum. En la actualidad, el conjunto de las carreras de pregrado de esta universidad atraviesa por alguna de dichas fases, en las que se ven implicados sus académicos, involucrándose en distintas instancias y bajo diversas modalidades, como por ejemplo, las Comisiones de Trabajo o los Programas de Habilitación Docente, así como a través de su propia docencia.

El cambio curricular es por tanto un proceso en desarrollo, a la luz de lo cual resulta relevante conocer de qué manera están los académicos significándolo, en cuanto a lo que representa un currículum basado en competencias y sus implicancias para la docencia. Así, esta investigación aborda las representaciones sociales de los académicos en una de las primeras carreras de pre grado de la universidad que realizó su proceso de innovación en el marco de un currículum basado en competencias. Esta opción cobra importancia en tanto que la investigación busca, no sólo indagar en las representaciones de los académicos en relación a un currículum basado en competencias, sino también respecto de las implicancias que éste tiene para su propia docencia, de modo que el tiempo de implementación de la nueva propuesta formativa fue también un criterio considerado.

Para esta investigación, se asumirá la noción de cambio curricular para aludir a los procesos que han involucrado un replanteamiento, rediseño e implementación de nuevas propuestas curriculares para las carreras de pregrado, que a lo largo de las dos últimas

décadas han sido denominadas como procesos de transformación, armonización, actualización, modernización e innovación curricular. Ello, en tanto se aprecia en diversos documentos generales y de la universidad, que las diferenciaciones tienen más bien relación con el reconocimiento de etapas respecto del desarrollo de dichos procesos, que con la diferenciación conceptual en torno al currículum. Así por ejemplo, en la propia institución en que se realiza la investigación, normalmente se alude a transformación y armonización en relación con la primera etapa de cambios para la Educación Superior referidos al proceso de reforma del pregrado en general, y a modernización e innovación, respecto de la etapa en que el foco se centra específicamente en los cambios en los planes de formación de programas y carreras.

Cabe destacar que el tema que se aborda en la investigación tiene también una importancia personal para quien la desarrolla, en tanto hay un involucramiento profesional de la investigadora en este proceso de cambio curricular a través del trabajo de asesoramiento a los académicos para realizar cambios en su docencia en el contexto de un currículo basado en competencias. Esto resulta importante en la medida que desde su experiencia ha evidenciado que los procesos de asesoramiento deben reconocer los significados que los sujetos atribuyen a los temas y procesos de los que son objeto de asesoría.

Para la investigadora es relevante poder comprender de qué manera se configura un currículum basado en competencias y cuál es la representación que los actores construyen en torno al mismo, en la universidad, dado que el currículum se concibe como una construcción social (Grundy, 1991; Gimeno, 1998, 2007, 2010; Gvirtz y Palamidessi, 2005), en la cual confluyen y se expresan o representan un conjunto de subsistemas, intereses y definiciones acordes al contexto en el cual se desarrollan.

I. Antecedentes del problema

Existe un conjunto de elementos que permiten situar y caracterizar el desarrollo de un currículum basado en competencias. Por una parte, destacan las políticas nacionales. Sin embargo, éstas no están aisladas, ni son independientes de tendencias globales.

Este capítulo tiene como objetivo lograr una mayor comprensión del fenómeno en estudio y el contexto que lo enmarca, considerando para ello una aproximación a las políticas nacionales relacionadas con el pregrado, a los principales referentes que son considerados como base para la configuración de las propuestas de cambio curricular para la educación superior, el estado general de desarrollo de la educación superior a nivel nacional y un conjunto de investigaciones previas que han abordado el tema de las competencias para las propuestas curriculares en educación superior.

Además, la perspectiva y enfoque del currículum que la investigadora sustenta en el desarrollo de la presente investigación, que lo concibe como una construcción socio – cultural que se desarrolla en la práctica, constituye un antecedente clave para contextualizar el sentido y alcance de la investigación, en que la que se busca comprender las representaciones sociales de los académicos acerca de un currículum basado en competencias y su incidencia sobre la docencia universitaria.

1.1. Una mirada sobre la educación superior

1.1.1. Las Políticas Nacionales en relación a la Reforma de Pregrado:

A nivel nacional, el referente interno más importante generado a fines de la década de 1990, es el Programa para Mejorar la Calidad y la Equidad en la Educación Superior

(MECESUP)[3], del Ministerio de Educación (MINEDUC)[4], en apoyo a las políticas de la época para la reforma de la educación superior.

En su primera fase (1999 – 2004) conocida como MECESUP1, el Programa se orientó entre otros aspectos a promover la calidad y la relevancia de la educación dentro de lo cual planteó la reforma de currículos y de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En la práctica, la mayor parte de los proyectos se enfocó en el mejoramiento de infraestructura y equipamiento, y en menor medida se comenzó a desarrollar procesos de renovación curricular, cuyo carácter y alcance fue diverso, tal como rediseño de cursos, innovaciones en metodologías de cursos o de programas completos (Fernández, 2009).

A partir del 2005, se establece el Programa MECESUP*2*, "Educación Superior para la Sociedad del Conocimiento", que mantiene su componente de Fondo Competitivo a través de los Fondos de Innovación Académica [FIAC], que siguen la línea de fortalecer la calidad y equidad educativa e incorpora los Convenios de Desempeño (CD), orientados a fortalecer la gestión institucional integrada con sus procesos de reforma y desarrollo institucional. De acuerdo con los lineamientos institucionales, según se establece en su página institucional (www.mece2.com) el Programa MECESUP2 favoreció entre otros aspectos "la implementación inicial en el ámbito nacional de una nueva arquitectura curricular para la educación superior basada en resultados de aprendizaje y demostración de competencias y sintonizada con el mundo", así como "la definición e implementación inicial de un sistema para la transferencia de créditos académicos". A partir de ello, en una segunda etapa el FIAC se enfocará de manera más específica hacia la reforma curricular y la innovación académica en la instituciones de educación superior.

[3] MECESUP en citas posteriores
[4] MINEDUC en citas posteriores

Los principales objetivos para las políticas de educación superior (ESUP)[5] a nivel nacional, se ven reflejados en un Informe del MINEDUC, del año 2003, citado en el Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)[6] del 2004, los que aluden, entre otros aspectos a una enseñanza de pregrado competitiva a nivel nacional y global, por una parte a través de una mejor formación de académicos, profesionales y técnicos, y por otra, a través de cambios curriculares, integrando el desarrollo de competencias transversales en la formación profesional y una mayor flexibilidad en los diseños de modo que permitan movilidad dentro del sistema, de modo de grantizar una equivalencia entre los cursos de las diversas instituciones, a nivel nacional e internacional. Considera además la necesidad de una mayor adecuación a los mercados laborales y la adopción de un sistema de transferencia de créditos, que reconozca las destrezas adquiridas en el trabajo. Dichos propósitos reflejan las tendencias que entidades y agencias de carácter internacional tales como el Banco Mundial (BM)[7] y la OCDE, vienen desarrollando e intencionando a nivel global, y enmarcan los lineamientos de las entidades internacionales que financian y/o asesoran los procesos de reforma de la ESUP.

De acuerdo con Coraggio (1995) las políticas educativas propiciadas o sustentadas desde el BM, se enmarcan dentro de "las reformas institucionales que son impuestas políticamente, por élites nacionales e internacionales, con la ayuda de un discurso teórico-ideológico que las presenta como la única posibilidad real de acceder al crecimiento económico y la estabilidad sociopolítica" (p.6), y que en el caso educativo guarda además relación con la necesidad de desarrollo de capital humano que permita dicho crecimiento y estabilidad. Destaca también Coraggio que de acuerdo a lo establecido en el documento "Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial", elaborado por el BM en 1996, la visión y propuesta de esta entidad, para la educación en general y la ESUP en particular, tiene que ver con su regulación

[5] ESUP en citas posteriores
[6] OCDE en citas posteriores
[7] BM en citas posteriores

desde y por el mercado, lo que implica entre otros aspectos la disminución del gasto público en educación, el acercamiento o adecuación de la formación a las necesidades planteadas por el mercado y la economía y favorecer la competitividad del sistema de ESUP a través del fomento de la oferta privada.

Las políticas y propuestas de la OCDE en términos generales también representan esta visión de que la educación es soporte para el crecimiento económico y social, y de que el mercado en cuanto a expresión de demandas y necesidades económicas, sería un mejor regulador para el funcionamiento de los sistemas educativos. Dichas políticas y propuestas, expresadas entre otras, en informes de revisión de políticas nacionales (2004, 2009), han dado además, especial atención a los sistemas de aseguramiento de la calidad y a la evaluación de resultados de los procesos educativos y su comparabilidad a nivel internacional, como expresión de calidad educativa.

Respecto de la incidencia de las políticas de educación superior en relación con un currículo basado en competencias, el año 2004 marca un hito, en tanto en las Bases del Concurso MECESUP se explicita la necesidad de abordar procesos de renovación curricular basada en competencias y logros de aprendizaje. Esta tendencia se mantendrá, aunque de manera más flexible, para fortalecer los procesos de reforma de pregrado. Al respecto, desde el propio MINEDUC se destaca la contribución de los proyectos MECESUP, en cuanto a su foco en "la renovación curricular en base a competencias y logros de aprendizaje considerando de manera más completa y muy reflexionada la definición de los perfiles de egreso; las competencias específicas y genéricas, considerando el ambiente externo" (Fernández, 2009, p. 138).

Siguiendo una línea orientada a los cambios curriculares, los Convenios de Desempeño para el período 2011 – 2014 consideran entres sus cinco ejes la armonización del currículum y la calidad del aprendizaje, donde el interés está por una parte en la implementación y gestión del cambio curricular, y por otra en el mejoramiento de la

docencia para asegurar los logros de aprendizaje; en un marco en que interesa una mayor relación y sintonización de la universidad con el mundo del trabajo (Reich, 2011), destacando en esto un énfasis en el mercado laboral, en cuanto a la necesidad de que la educación universitaria responda a las demandas de la sociedad.

1.1.2. Diagnósticos sobre la Educación Superior en Chile

Los principales Informes centrados en la Educación Superior son los de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) del 2004 y el de la OCDE y BM del 2009, y del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior (2008). Además, Brunner (2005, 2008) ha puesto particular atención a la caracterización y análisis de la evolución del sistema de educación superior en Chile, en relación con sus cambios y tendencias.

Los informes de la OCDE (2004) y OCDE-BM (2009) centran su diagnóstico y análisis en una visión general de las políticas públicas para la ESUP de la década del 90 y su evolución, respectivamente; atendiendo a diversos aspectos del sistema: financiamiento, crecimiento-segmentación, oferta y demanda, y aseguramiento de la calidad. En lo que respecta al componente curricular, en el informe del 2004 se realizan propuestas orientadas a revisar los sistemas de los cursos de formación de pregrado en base a los postulados de Bolonia (abordados con posterioridad en este capítulo, en relación con el Espacio Europeo de Educación Superior), en relación con atender a la flexibilidad – movilidad y sistemas de certificación para ciertas áreas de interés público (educación – salud). En tanto, en el informe de 2009 se destaca dentro del diagnóstico, la existencia de cursos universitarios anticuados, con énfasis en el conocimiento académico y la teoría en lugar de la comprensión, aplicación de conocimientos y destrezas, así como la lenta evolución de los programas en función de necesidades económicas globales y expectativas de los empleadores nacionales e internacionales, resaltando algunos elementos que requieren ser modificados: programas demasiado extensos según los

estándares internacionales, con flexibilidad limitada y en que se aprecia una sobre-especialización del currículo (énfasis en la preparación para un campo de estudio específico y poca atención a formación general y desarrollo de competencias, poca atención a las demandas externas), con excesiva carga de trabajo académico, con un proceso de enseñanza-aprendizaje concentrado en la sala de clases; en que concluye que se aprecia el predominio de un currículo tradicional centrado en la enseñanza y enfocado en las materias.

Así, se explicita la necesidad de generar y fortalecer los cambios en la perspectiva de adecuar la ESUP a las demandas y necesidades económicas globales y de los empleadores, en sintonía con las tendencias existentes para ella.

El Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior (2008) resalta lo referido a la diversificación del sistema de ESUP, en cuanto a la cantidad de instituciones y tipo de instituciones existentes (61 universidades, 43 institutos profesionales privados y 105 centros de formación técnica) donde alrededor del 90% de las instituciones de educación superior son de carácter privado, tendencia que comienza a configurarse a partir de la década del 80. Destaca también la masificación de la educación superior, que implica una cobertura de 40 %, respecto de la población en edad de asistir a ella, donde aproximadamente el 70% de los alumnos está inscrito en instituciones privadas. Reconoce así mismo que este escenario se desarrolló con una significativa disminución del financiamiento estatal en la educación, repercutiendo fuertemente en las universidades públicas tradicionales.

Esta tendencia de crecimiento y de cobertura en el sistema privado continúa vigente, de acuerdo con el informe nacional de antecedentes “El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile”, publicado por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación en Agosto del 2012, en el cual se reconoce que:

> Aunque todas las instituciones aumentaron su matrícula, entre los años

> 2006 y 2011, la matrícula de las universidades de CRUCH sólo se incrementó en un 18%, mientras que las universidades privadas crecieron en un 63%. Para el mismo periodo, la matrícula de los CFT prácticamente se duplicó y los IP crecieron en un 137%. Este crecimiento también se explica en gran medida por nuevas formas de financiamiento implementadas desde el 2006: la introducción de un sistema de crédito garantizado por el estado (Crédito con Aval del Estado) y por la instalación de una beca para estudios técnicos (Beca Nuevo Milenio). Entre el año 2009 y 2010 la matrícula de universidades privadas supera a las universidades públicas y en la actualidad hay cerca de 40 mil estudiantes más en las universidades privadas. (www.mineduc.cl)

El Informe del Consejo Asesor (2008) no profundiza en el componente curricular, pero diferencia entre dos modelos de formación en la educación superior, uno centrado en la formación profesional basado en las disciplinas académicas y la investigación científica, y otro orientado a la generación de competencias laborales que permitan una inserción eficiente en el mercado del trabajo; de modo que es en este último donde reconoce la necesidad del desarrollo de competencias para la formación.

Respecto de la caracterización y evolución del sistema de educación superior en Chile, Brunner (2005, 2008) y Brunner y Uribe (2007) centran su análisis en la creación, el desarrollo y el funcionamiento de mercados en la educación superior y el contenido de las políticas empleadas con estos fines. Reconocen el rol de los mercados en la definición de las políticas, los mecanismos de funcionamiento y en la regulación del sistema educativo; en lo cual confluyen las ideologías dominantes, los cambios políticos, los intereses de poder y el escenario global (el entorno económico, social, político y cultural). Este sería por tanto el escenario en el cual se enmarcan las dinámicas institucionales (universitarias). Bajo esta mirada, se realiza el análisis de la educación superior chilena desde la década del 60 hasta la actualidad, situando en la década del 80 el desarrollo de "las políticas que impulsan su mercadización" (Brunner, 2008, p.13)

respecto de las cuales destaca que, existiendo factores de cambio y continuidad, mantienen su predominio hasta el día de hoy.

En una visión muy resumida podemos decir que algunas de las tendencias que caracterizan a la ESUP las últimas décadas han sido: su expansión cuantitativa (masificación, aumento de cobertura), la restricción del gasto público y el consiguiente aumento del financiamiento privado en las instituciones públicas o estatales, y el significativo aumento de la oferta privada especialmente en relación con la formación de pregrado, tendencias que de acuerdo con Brunner (2005, 2008), López (2003) y Guadilla (2003) se enmarcan en un escenario de configuración de la mercantilización de los sistemas educativos.

En cuanto a la tendencia en el gasto en educación superior, en un Estudio Finanicero de la Dirección de Presupuesto (DIPRES) del 2010 "Inversión Pública en la Educación Superior en Chile: Avances 2006 – 2010 y Desafíos", si bien se reconoce que el gasto público en educación ha aumentado considerablemente en dicho período, en el cual practicamente se habría dupicado; aún resulta comparativamente bajo respecto de los paises de la OCDE, por un parte en cuanto al aporte fiscal respecto del producto interno bruto (0,52 % del PIB vs/ el promedio de la OCDE de 1,27 %), por otra, en cuanto a la participación del aporte fiscal en relación al gasto público total, y por último, en relación con:

> "el peso relativo de los recursos públicos para educación superior en el gasto total por este concepto. Así, mientras en los países de la OCDE el financiamiento público para educación superior representa un promedio de 72,6%, en Chile la relación es inversa, siendo el financiamiento público un 16,1%" (DIPRES 2010, p.31)

1.1.3. Las tendencias globales para la Educación Superior

En una primera aproximación, se ha considerado importante la mención de cuatro referentes, de distinta naturaleza; en tanto son comúnmente citados en la documentación y bibliografía sobre los cambios en educación, en relación con su incidencia en la orientación y definición de políticas para los sistemas educativos en general y de la ESUP en particular. Si bien hoy en día la influencia de alguno de ellos en las definiciones de política educativa específicas pueden no ser tan claras, se consideran relevantes en cuanto van proyectando temas y prioridades respecto de la educación y de las políticas educativas que se van diseñando e implementando a nivel global y nacional. Tales son la Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI, el Banco Mundial y la Organización de Cooperación para Desarrollo Económico y el Espacio Europeo de Educación Superior.

a.- Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. (UNESCO, 1998). Este documento que establece el sentido de la ESUP para el desarrollo social y económico y aborda aspectos referidos a orientaciones para sus procesos de enseñanza – aprendizaje en coherencia con las nuevas demandas.

Destaca la responsabilidad y rol del Estado en relación con el desarrollo de la Educación Superior, en tanto esta es concebida como condición base para el desarrollo de las naciones, de modo que la misma debe responder a las demandas planteadas por la sociedad y el mundo laboral.

Concibe y promueve a la ESUP como el eje para el desarrollo en el siglo XXI, perspectiva desde la cual plantea la necesidad de que esta permita y promueva el desarrollo de competencias, orientadas tanto a la formación integral, como a la empleabilidad, asegure una formación pertinente acorde con los objetivos y necesidades

de la sociedad, y desde aquí resalta la importancia de las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas.

Para atender adecuadamente a dichas demandas, en su artículo nueve, reconociendo la necesidad de que el proceso se adapte a los contextos específicos, plantea la necesidad de un nuevo modelo de enseñanza para la educación superior, el cual debe estar centrado en el estudiante, y además requiere renovar contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber. Ello como base para la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes de diversa naturaleza.

b.- Banco Mundial [(BM]: Su importancia respecto de la educación en general y la ESUP en particular, dice relación, por una parte con su rol en el financiamiento de programas y proyectos en el área, y por otra, de acuerdo con Coraggio (1995), en cuanto a su rol de asesoramiento en la definición e instalación de políticas en el área. Por ejemplo, a nivel nacional el Programa MECESUP se financia parcialmente a través del Banco Mundial, el cual a la vez asesora el desarrollo de las políticas que se plantean para este nivel educativo.

En la visión del BM, declarada en su página institucional, la educación representa un motor esencial para el crecimiento económico y uno de los instrumentos más eficaces para abordar las desigualdades, concibiéndola como fundamental para formar ciudadanos responsables y una fuerza laboral competitiva en todos los países (Banco Mundial, 2005).

Así mismo, declara que su énfasis debe ser la creación de capital humano flexible y capacitado, necesario para competir efectivamente en los mercados globales dinámicos de hoy en día, que permita a los profesionales adaptarse a las demandas cambiantes del mercado y a las nuevas tecnologías (Bretton Woods Project, 2010).

En función de ello, entre otros aspectos releva la necesidad de la formación especializada, la cual debe dar cuenta de mayor innovación y flexibilidad en sus procesos de formación, a la vez que favorecer una mayor vinculación de las instituciones de ESUP con el mundo laboral y sector empresarial y dar especial atención a la formación general en el currículo.

A partir de estas dos entidades (UNESCO y BM), es factible reconocer cierta convergencia en sus postulados, expresados en la necesidad de una formación más flexible y que permita mayor movilidad en el sistema educativo, una mayor vinculación con los mercados laborales y la necesidad de formar en ciertas competencias transversales o generales, que permitan una mayor adaptabilidad a los mismos.

c.- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE): el predominio de su influencia se configura principalmente durante las últimas décadas del siglo XX; con un fuerte énfasis en la orientación de las políticas educativas en torno a la Calidad y la Equidad en la educación, para lo cual se enfoca en la realización de estudios sobre los sistemas y políticas educativas, tales como los realizados en Chile (2004 y 2009), previamente mencionados. Además, en la configuración y apoyo de mecanismos de evaluación de los logros y resultados de los sistemas educativos en sus distintos niveles (PISA), y en la elaboración y difusión de estudios e información que permita a los países disponer de referencias en torno a estrategias y prácticas que les pueda permitir establecer comparaciones con sus propias políticas y resultados o integrarlas en sus definiciones.

En su quehacer, se ha enfocado en el análisis y orientaciones de políticas en torno a la internacionalización, la relación con los mercados laborales, la investigación e innovación, el aseguramiento de la calidad, equidad, el sistema de gobierno y el financiamiento.

Considera que la ESUP resulta fundamental para contribuir al desarrollo social y económico de los países, favoreciendo una mayor competitividad y en función de ello, releva su rol en el marco de una sociedad del conocimiento, en tanto contribuye a la formación de capital humano, a la construcción de las bases del conocimiento (investigación y desarrollo del conocimiento), a la difusión y uso del conocimiento por parte de las personas, y a la mantención del conocimiento a través de su almacenamiento y transmisión intergeneracional.

La OCDE reconoce la importancia de la diversificación de la educación superior en tanto favorece una mayor vinculación con el mundo externo y su adecuación a las necesidades del mercado laboral, permite ampliar el acceso a la educación en este nivel, y posibilita una mejor preparación para el mundo profesional y laboral a partir de un proceso de enseñanza que considera una mayor aplicación del conocimiento y un menor énfasis teórico.

d.- El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)[8]*:* siguiendo a Angulo (2010), la configuración de este espacio, es un proceso que tiene antecedentes a partir de la década de los años 80, a través de diversos programas educativos a escala europea, que buscan comunicar y favorecer la comunicación y el intercambio entre instituciones educativas y sus miembros.

Los antecedentes de la creación de un EEES ya se encuentran presentes, por una parte en el programa Erasmus, que a partir de su origen en 1987 se orienta a favorecer la vinculación y movilidad de estudiantes y profesionales entre instituciones de educación superior europeas, a partir de lo cual ha ido ampliando sus proyectos y acciones a otros continentes, y por otra en el programa Sócrates, establecido en 1995, que se centra en la cooperación entre países europeos en el ámbito educativo; cooperación en torno a la movilidad, proyectos comunes y generación de redes de intercambio.

[8] EEES en citas posteriores

Pero será a partir de 1998, en que los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firman la Declaración de la Sorbona instando al desarrollo de un "Espacio Europeo de Educación Superior", que este proceso se consolida. Así, en 1999 adquirirá una expresión más clara en cuanto a sus sentidos y alcances, a través de la Declaración de Bolonia firmada por 30 países europeos, que dio origen a lo que se ha conocido como proceso de Bolonia, a través del cual se establece:

- La adopción de un sistema para hacer las titulaciones interpretables y comparables a escala europea, el cual se fundamentaría en una estructura de tres ciclos de formación;
- El establecimiento de un sistema de créditos común (ECTS pos sus siglas en inglés), que facilitará dicha comparabilidad, de modo de permitir la movilidad;
- La promoción de la movilidad mediante la eliminación de obstáculos, de modo de favorecer el reconocimiento de certificados;
- La cooperación internacional en el aseguramiento de la calidad para desarrollar metodologías y criterios comparables y compartidos (Sistema de Aseguramiento de la Calidad);

El monitoreo y deliberación sobre los avances del proceso de Bolonia se definió a través de la realización de conferencias ministeriales bianuales, en las cuales la agenda del proceso de Bolonia se ha ido incrementando, realizando precisiones sobre sus postulados iniciales e introduciendo nuevos temas; los cuales se resumen en el respectivo Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior: Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009), Budapest (2010), Bruselas (2012), disponibles en su mayor parte en www.eees.es.

Así, se ha establecido la convergencia o armonización de la educación superior en Europa, basada en la formación continua y a lo largo de la vida (2001), la evaluación de calidad y procesos de acreditación, los marcos nacionales de cualificación, la movilidad y empleabilidad (2003). A partir de los encuentros de 2005, dentro del marco ya establecido, se enfatiza en los aspectos referidos al marco general de cualificaciones en

el EEES, en torno a los tres ciclos formativos, a partir de la definición de descriptores genéricos basados en resultados del aprendizaje y competencias para cada ciclo.

En relación con el proceso de Bolonia, Angulo (2010), releva su relación con la Estrategia de Lisboa establecida en el 2000, orientada a configurar a la Unión Europea como la economía más competitiva, a partir de una economía basada en el conocimiento, la modernización de su modelo social invirtiendo en recursos humanos.

Ello se ve reflejado en la declaración de Lovaina del 2009 (http://eees.universia.es), en la que se declara que en el 2020, la educación superior europea contribuirá de manera fundamental a la realización de una Europa del conocimiento que sea altamente creativa e innovadora. Establece que frente a los desafíos planteados por la globalización, el aprendizaje centrado en el alumno y la movilidad, ayudarán a los estudiantes a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral cambiante. Asimismo, reconoce que la integración entre educación e investigación juega un papel clave en el desarrollo económico europeo.

De modo que es factible apreciar en la conformación y transformación del EEES una vinculación con procesos económicos y de adecuación a los cambios globales en los mercados laborales, en las que se inscribe una formación que considera expresamente el desarrollo de competencias para la formación profesional.

En relación con los contextos externos, dicha vinculación se acentuará. Así, las declaraciones de Budapest (2010) y Bruselas (2012) disponibles en htto://eees.universia.es y www.ehea.info, reconocen y visualizan la demanda existente en torno a las condiciones de empleabilidad de los egresados en el Espacio Europeo: la primera identifica la libertad de cátedra, así como la autonomía y responsabilidad de los académicos y de las instituciones de enseñanza superior para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y además resalta la responsabilidad pública de la educación

superior en cuanto a hacerse cargo de la dimensión social para implementar la igualdad de oportunidades; la segunda se centra más en dicha responsabilidad, en relación con el contexto de crisis económica de la época, relevando el rol y responsabilidad de la educación superior en su superación y en el rol estatal para apoyar el financiamiento de las acciones necesarias para ello. Respecto de ello, enfatiza las oportunidades de acceso y egreso de la ESUP, el aseguramiento de la calidad y un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante que articule de mejor manera la formación profesional y personal en relación con la necesidad de adaptación a los escenarios laborales y demandas sociales.

Así, en el marco de la evolución del EEES, es posible apreciar la vinculación entre ESUP, economía y mercado laboral, a partir de lo cual se van definiendo cambios respecto del sistema educativo y el proceso formativo, escenario en el cual, entre otros aspectos, la formación basada en competencias se va consolidando.

1.1.4. **Orientaciones en torno a un currículum basado en competencias en el marco de espacios de acuerdos**

a. El Proyecto Tuning, en el marco del EEES

De acuerdo con el documento "Tuning Educational Structures in Europe" del año 2003, de González y Waagenar, una de las razones fundamentales para la creación del proyecto Tuning fue la necesidad de implementar a nivel de las instituciones de educación superior el proceso que siguió a la Declaración de Bolonia de 1999.

Cabe destacar que el proyecto Tuning no se centra en los sistemas educativos, sino en las estructuras y el contenido de los estudios y por ende tendrá una mayor implicancia en lo curricular. Lo que se buscó a través del proyecto fue sintonizar los currículum de las universidades, sin que estas perdieran su autonomía, a la vez que se fortaleciese su

capacidad de innovación. Para ello, el proyecto estableció una metodología basada en cinco líneas: i) competencias genéricas, ii) competencias específicas, iii) el rol del sistema de créditos transferibles europeo (ECTS) como un sistema de acumulación de créditos, iv) aprendizaje-enseñanza y evaluación, y v) aseguramiento de la calidad de los procesos educativos.

De acuerdo con el proceso de Bolonia, uno de los focos de Tuning está en permitir la comprensión del currículo y poder hacerlo comparable. González y Wageenar (2003) indican que tanto el papel de los perfiles académicos y profesionales, los que deben responder a las exigencias planteadas por la sociedad, así como la definición de competencias y resultados del aprendizaje, requeridos para los procesos de formación, constituyen aspectos de base para lograrlo. Para ello Tuning estableció una metodología específica que considera ocho pasos para el diseño, implementación y desarrollo del currículum:

- identificación de las condiciones de base, aspecto relacionado con identificar las necesidades planteadas desde la sociedad y el área disciplinar, así como la viablidad para un programa de formación,
- definición del perfil,
- definición de los objetivos, en términos de resultados de aprendizaje que se deben lograr,
- identificación de las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas que debiesen alcanzarse,
- transformación de los aspectos previos en contenidos y estructura (módulos y créditos),
- especificación de unidades de aprendizaje y actividades para el logro de los resultados de aprendizaje,
- decisiones sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje y la evaluación, y
- desarrollo de un sistema de evaluación para el aseguramiento continuo de la calidad del programa

De acuerdo con esta metodología Tuning define a las competencias como una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades a ser desarrolladas a lo largo del plan de formación, y define los resultados de aprendizaje como la declaración de aquello que se espera que un estudiante sepa, comprenda y sea capaz de demostrar al término de un periodo de aprendizaje (curso, ciclo, unidad de aprendizaje, etc).

Tuning definió, a través de un proceso de consulta a egresados, empleadores y académicos, un conjunto de competencias genéricas y específicas para nueve campos disciplinares: Administración Pública, Química, Ciencias de la Educación, Estudios Europeos, Historia, Geología o Ciencias de la Tierra, Matemáticas, Enfermería y Física; las que serán posteriormente recogidas en el proyecto Tuning Latino América o Alfa Tunining.

b. Alfa Tuning o Proyecto Tuning Latinoamérica

Su configuración comienza el año 2002, basado en la experiencia europea en torno al EEES en general y el proyecto Tuning Europeo en particular, tendiente a avanzar en el desarrollo de titulaciones comparables y comprensibles de forma articulada en América Latina, en base a puntos de referencias comunes, tales como perfiles de egreso y competencias.

Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar (2007), en relación con el proyecto Alfa Tuning, resaltan dos grandes tendencias para incorporar las competencias en la ESUP. Por una parte, la consideración del conocimiento y manejo de la información como un nuevo factor productivo, en el marco de la sociedad y economía del conocimiento (desarrollo social y económico), y por otra, los cambios en el perfil profesional, de modo de poder enfrentar los desafíos planteados por este nuevo escenario.

Para estos autores, desde dichas tendencias se deriva la necesidad de incorporar nuevos enfoques para el proceso educativo, que refieren fundamentalmente a dos aspectos: la focalización del proceso en el desarrollo de competencias y no sólo en contenidos teóricos, y el establecer el centro del proceso en el estudiante, donde el docente asume un rol de facilitador para el desarrollo de las competencias.

De acuerdo con la metodología propuesta por Tuning Europa; Tuning – América Latina tiene cuatro grandes líneas (Beneitone et al, 2007):
i) competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas), tendiente a identificar competencias compartidas que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales,
ii) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para orientar los métodos más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas,
iii) créditos académicos; en la perspectiva de facilitar la comparabilidad y movilidad de estudiantes, los cuales definen la relación de este sistema de competencias con el trabajo del estudiante,
iv) calidad de los programas, que asume que la calidad es una parte integrante del diseño del currículo basado en competencias en la perspectiva de que estos sean pertinentes.

A nivel nacional el referente Alfa Tuning ha resultado fundamental para diversas instituciones, tales como las pertenecientes al Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), así como para aquellas universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH), en lo que dice relación con un conjunto de acuerdos relacionados con los cambios curriculares; tales como los diseños de los planes de formación basados en perfiles de egreso y definición de competencias, así como la adopción de un Sistema de Créditos Transferibles (SCT).

Estos aspectos se inscriben en el proceso de Reforma de la Educación Superior en Chile, orientada a aumentar la cobertura educativa para la población, así como a:

> realizar profundos cambios a la docencia de pregrado para ponerla en sintonía con la renovación que está experimentando la formación postsecundaria en el mundo entero y que implica abandonar la currículos rígidos de las carreras profesionales por una formación más abierta y flexible, centrada en el estudiante y con debida consideración de usuarios (Ministerio de Educación, 2004. Centro Nacional Tuning Chile. Presentación Educación Superior, p.3)

A nivel nacional, la adscripción al proyecto Tuning se consideró una opción adecuada y en coherencia con las políticas educativas de educación superior en tanto busca:

> sintonizar la oferta educacional chilena con la de sus socios comerciales, lo que significa flexibilizar los programas de estudio para lograr una empleabilidad pertinente y permitir una formación permanente para toda la vida, centrar la formación educacional en los estudiantes y su aprendizaje, lograr los diseños curriculares en un enfoque por competencias … (Ministerio de Educación, 2004. Centro Nacional Tuning Chile. Presentación Educación Superior, p.9)

c. El Mercado Común del Sur (MERCOSUR)[9]

Si bien suele ser un referente poco citado, representa un espacio de integración regional, surgido en el Cono Sur americano, del cual Chile forma parte como Estado Asociado. El sector educativo del MERCOSUR es un espacio de coordinación de las políticas educativas que reúne a los países miembros y asociados, desde diciembre de 1991.

El hecho más destacado de las políticas de convergencia de la educación superior en el MERCOSUR lo ha constituido el desarrollo de un sistema de acreditación común de

[9] MERCOSUR en citas posteriores

carreras de pregrado, para lo cual se definieron y aprobaron los estándares para un conjunto de carreras, definiéndose una aplicación gradual (Agronomía, posteriormente Ingeniería y Medicina y, más adelante, otras carreras se incorporaron al proceso de acreditación). De manera experimental se estableció un mecanismo de Acreditación de Carreras Universitarias, para luego dar inicio a un Programa de Movilidad Académica, a partir del año 2005, tendiente a la construcción de un sistema de movilidad y transferencia de créditos.

Estas primeras iniciativas se concretan en el 2008, en el Proyecto "Apoyo al Programa de Movilidad Mercosur en Educación Superior" basado en la armonización de los sistemas educativos de la región, que considera tres ejes: acreditación (sistema de acreditación ARCUSUR); movilidad e intercambio estudiantil y académico; y cooperación interinstitucional a través de proyectos y programas conjuntos.

El MERCOSUR, así como el proyecto Tuning, constituyen instancias concretas que dan cuenta de las orientaciones y lineamientos que a nivel global se han estado planteando para los sistemas de educación superior, tales como comparabilidad, transferencia, movilidad, aseguramiento de la calidad y que tienen expresión en instituciones y carreras específicas a nivel nacional, adscritas a ellos, tal como la universidad en la cual se realiza la investigación.

d. El Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH)[10]

A nivel nacional el CRUCH representa un referente importante, en tanto agrupa al conjunto de universidades privadas de mayor tradición a nivel nacional y las del sector público. A la luz de los diferentes referentes nacionales (MECESUP) e internacionales (Tuning), el CRUCH ha ido estableciendo, adoptando y adaptando un conjunto de propuestas derivadas de aquellos. Así, por ejemplo, para esta entidad, lo referido a la

[10] CRUCH en citas posteriores

innovación curricular tiene su relevancia y resulta fundamental en tanto permitiría mejorar la calidad y pertinencia de los títulos y grados que se otorgan, manteniendo la diversidad y autonomía de las instituciones.

Así, en el marco de este proceso el CRUCH ha establecido dos acuerdos de base para la innovación:

- El desarrollo de un Sistema de Créditos Transferibles, orientado a facilitar la legibilidad de los programas de estudio y favorecer la movilidad estudiantil nacional e internacional, conocido como Sistema de Créditos Transferibles, SCT-Chile.
- El desarrollo de un marco de cualificaciones concebido como un instrumento que permita el desarrollo, la clasificación y el reconocimiento de conocimientos, destrezas y competencias explícitas para cada nivel formativo, incluyendo el reconocimiento de los aprendizajes previos.

1.1.5. Un recorrido por estudios e investigaciones previas

Los procesos de transformación curricular orientadas a competencias en la formación terciaria, y en la educación universitaria, constituyen un fenómeno relativamente reciente a nivel nacional. No obstante que es factible encontrar la configuración de sus bases en antecedentes relacionados con tendencias globales para la educación superior desde la década de los 80, su implementación a nivel de instituciones universitarias es más reciente. A raíz de ello, en términos generales existiría aún insuficiente investigación respecto del significado que la incorporación de un curriculum basado en competencias tiene para los actores involucrados en general, y para los académicos en particular. Por ello, los estudios que indaguen específicamente en los significados que este proceso de cambio curricular basado en competencias tiene para los académicos, son aún incipientes.

Estudios realizados a nivel nacional, en torno a la incorporación de las competencias en el marco de los currículos universitarios o en la educación superior han abordado aspectos referidos a la identificación de competencias claves, que deben ser comprendidas en la formación universitaria, que constituyen el foco de atención de los estudios y publicaciones realizadas al alero del Proyecto Tuning, tal como el Informe Final del Proyecto Tuning para América Latina (2007) y el estudio nacional de MIDE UC (2008). Ambos indagan en la percepción de actores relevantes para la educación superior (empleadores, egresados del sistema y expertos en recursos humanos), respecto de la calidad de la formación recibida en la formación superior y como ésta se relaciona con las demandas y requerimientos del mercado laboral. En ambos casos se toma como referente las competencias genéricas del Proyecto Tuning, de modo que lo que buscan establecer es la valoración y priorización de dichas competencias para los actores y su proyección hacia los planes de formación, y no su evaluación en la perspectiva de establecer su pertinencia y valor para las propuestas curriculares.

Destacan también diversos estudios realizados por el CINDA y su Grupo Operativo [GOP] en el cual participan 14 de las universidades chilenas pertenecientes al CRUCH. Estos estudios, financiados por el Fondo de Desarrollo Institucional del Ministerio de Educación, dan cuenta de la sistematización de diversas experiencias institucionales, de las entidades participantes, centradas fundamentalmente en la etapa de diseño curricular. Esta sistematización ha dado origen a publicaciones (2004, 2006, 2009)[11], referidas a aspectos conceptuales y prácticos sobre el diseño curricular basado en competencias, principalmente a nivel universitario, en relación con las competencias para los egresados universitarios, las bases y experiencias de diseños curriculares universitarios basados en competencias y su relación con el aseguramiento de la calidad en la educación superior.

[11] Se refieren a las publicaciones realizadas por el Grupo Operativo del CINDA: Competencias de egresados universitarios (2004), Currículo universitario basado en competencias (2006), que corresponde las memorias del seminario del mismo nombre y al texto.Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior (2009)

La importancia de esta amplia gama de estudios descriptivos es que se orientan a la sistematización de experiencias, y dan cuenta del desarrollo de procesos de diseño e implementación de propuestas curriculares basadas en competencias, que han sido asumidas por el conjunto de las universidades participantes.

Así por ejemplo, se asume que un currículum basado en competencias constituiría una de las opciones más ventajosas para que "la formación universitaria pueda responder mejor a las demandas del sector productivo y a los requerimientos de empleadores, permitiendo una mejor respuesta de las universidades a la sociedad actual, caracterizada por la sociedad del conocimiento" (CINDA, 2009 p.13) y se configura la validez de este enfoque para formación profesional en las universidades, a partir de un diseño curricular orientado por un perfil de egreso, basado en competencias. Entendiendo el perfil de egreso como "el conjunto de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes), que todo profesional o técnico debe dominar al momento de titularse y/o graduarse en una carrera determinada" (CINDA, 2004, p 23).

Asimismo, desde el GOP del CINDA la validez de estas propuestas basadas en competencias, de acuerdo con González, Herrera y Zurita (2009), se sustenta en que permitiría superar, una visión tradicional de las universidades, con currículos centrados en contenidos y formas de enseñanza obsoletas, y en que permitiría dar respuesta a las demandas de la sociedad para la formación profesional; destacando el rol de las competencias como base para el diseño curricular, dado que contribuyen, por una parte, al desarrollo de las condiciones de empleabilidad, y por otra, a aumentar las posibilidades de verificar los aprendizajes, en tanto estos aluden a desempeños que son verificables.

Por otra parte, ello es también destacado por Zúñiga, Poblete y Vega (2009) en cuanto a que dichas propuestas contribuirían a una mayor pertinencia de los programas de estudio en relación a las demandas sociales, mejorarían la gestión de los procesos de aprendizaje

en relación con los procesos de evaluación de resultados, y en tanto que las competencias estarían a un nivel de política educativa internacional, en pos de favorecer los procesos de movilidad estudiantil, académica y laboral, a nivel nacional e internacional.

El 2012, el CRUCH publica "Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores: Reflexiones y procesos. Prácticas Internacionales", que otorga una panorámica respecto del estado de avance de los procesos de innovación curricular en estas universidades, así como una aproximación a conceptos y valoraciones presentes en su desarrollo. Así, se reconocen algunos componentes esenciales de este proceso, tales como el que en general la innovación curricular ha sido asumida como una tarea de primer orden en la educación superior chilena, en cuanto incide en la calidad de los aprendizajes, la adquisición de competencias y el desarrollo de habilidades sin las cuales la formación profesional no podrá satisfacer los actuales requerimientos, tanto del mundo del trabajo como los necesarios para desarrollarse en el espacio ciudadano, "cada vez más cosmopolita y gobernado por fuerzas de orden global" (p.9). Por otra parte, si bien se reconoce que la flexibilidad y la diversidad son valiosas en ámbitos de educación y ante los desafíos que se enfrentan, es necesario también definir estándares comunes para los procesos de formación. Desde ahí se demanda "contar con una política de Estado que norme de manera coherente la instalación de un modelo de innovación para la formación" (p.10).

Los factores que explicarían los procesos de innovación curricular aluden a diversas situaciones (CRUCH, 2012), tal como la gran acumulación de conocimiento y la velocidad de generación del mismo que ya no permite su transmisión de la manera tradicional y por tanto hace necesario nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje; la anticipación a futuros escenarios, en tanto las personas formadas durante su vida laboral enfrentarán un escenario cambiante, lo cual requiere una estructura formativa flexible y continua. Otro aspecto considerado es el aumento de cobertura de la educación terciaria

o superior, que implica un mayor número y diversidad de estudiantes y de docentes, que requiere dar atención a estrategias que garanticen calidad, equidad y pertinencia de la formación, y por último la necesidad de que las universidades dispongan de mecanisos permanentes de ajustes, para adecuarse a la variación de las características de los estudiantes, de la sociedad, del mercado laboral y de las tecnologías disponibles.

Este conjunto de elementos sustentan la necesidad de innovar. Innovación que es asumida en relación con el desarrollo de competencias en función de un perfil de egreso, el cual debe ajustarse a las necesidades de la sociedad, tener al estudiante como centro del proceso de aprendizaje, y mejorar la docencia y el perfeccionamiento docente, los cuales constituyen elementos comunes en los procesos de cambio curricular en desarrollo. Se considera, además, que el perfil de egreso se ha constituido en un elemento central de la innovación curricular, ya que en torno a él se articularía todo el currículo. Asimismo su importancia estaría dado en tanto que al recoger e integrar las necesidades de la sociedad y del mercado laboral, sería capaz de reflejar la pertinencia de una carrera o programa de estudios (CRUCH, 2012).

Por otra parte, se reconoce explícitamente como referentes de este proceso, los proyectos Tuning Euopa, Alfa Tuning y los procesos derivados del acuerdo de Bolonia, así como el Programa MECESUP a nivel nacional (CRUCH, 2012).

Pey y Chauriye (2012) destacan que si bien las universidades del CRUCH han asumido diversas orientaciones, modelos de adopción y estrategias de desarrollo, para la innovación de sus planes de formación los aspectos previamente mencionados, constituyen elementos comunes de la innovación curricular en ellas. Asimismo destacan que en una nueva etapa del Proyecto Tuning-América Latina (2011-2013) en el cual participan universidades chilenas, se ha buscado contribuir a la construcción de un espacio de educación superior en América Latina, a través de la convergencia curricular, avanzando en los procesos de reforma del currículum basado en un enfoque en competencias, acorde con la metodología Tuning.

Dentro de investigaciones académicas que abordan los procesos de construcción curricular a partir de competencias en Chile, encontramos la investigación de Freyhoffer (2009), quien aborda las racionalidades que están a la base de los procesos de diseño e implementación de un currículum por competencias. En su investigación se indaga, a partir de un estudio de caso único respecto de cuáles son las racionalidades curriculares implicadas en el proceso de desarrollo curricular, desde el análisis del discurso oficial escrito (declarado) por la institución y desde el discurso oral de los académicos. Concluye que de acuerdo con la racionalidades curriculares planteadas por Grundy (1991), es factible reconocer la coexistencia de dos racionalidades presentes en el proceso de diseño e implementación curricular, la técnica y práctica, donde ambas "conviven sin mayor conflicto" (Freyhoffer, 2009, p. 161). No obstante, se evidencia un claro predominio de la primera de ellas. De acuerdo con el análisis realizado, la autora identifica que sólo en relación con la subdimensión enseñanza-aprendizaje, contenida en la dimensión marco referencial, predomina una racionalidad práctica; en tanto, en otras, tales como, las características del objeto curricular, los criterios orientadores, los roles y los procesos, se evidencia su coexistencia.

Por otra parte, Troncoso (2009) profundiza en el significado de la formación universitaria en el marco de un currículo por competencias desde el análisis crítico del discurso de las principales entidades a nivel nacional e internacional (MECESUP, Banco Mundial, UNESCO y Tuning), que han influido en la incorporación de un enfoque por competencias para la formación profesional en la educación superior, enfatizando desde una perspectiva de análisis socio crítica la visión hegemónica que se impone a través de la incorporación de un currículum por competencias en la formación profesional universitaria, dando cuenta de una intencionalidad socio política que representa los intereses y demandas de grupos de poder, representados por "organismos y agencias que direccionan o accionan la política educativa" (Troncoso, 2009, p. 2).

Ambas autoras, si bien indagan en un currículum basado en competencias, no se enfocan en la perspectiva de los actores en torno al mismo.

Otra investigación es la de Duarte (2008) quien en la tesis *"Perspectivas docentes de la modernización del pregrado"*, a través de un estudio de caso, aborda una de las primeras transformaciones curriculares desarrolladas en la Universidad de Chile, que es la incorporación del Programa de Formación General para la formación de pregrado, programa que se fue implementando de manera gradual, a partir de experiencias pilotos hasta su integración en el conjunto de carreras y programas de pregrado. Una característica del programa de formación general es el que los cursos que lo conforman deben asumir las competencias sello de la universidad, en su diseño y desarrollo, las cuales fueron adoptadas de las competencias genéricas del proyecto Tuning.

Duarte indaga en el significado que para los docentes implicados tiene el Programa de Formación General, y por otra parte busca medir la efectividad de dicho programa de acuerdo a la visión que tienen los docentes involucrados. Para ello el foco se centra en el pensamiento y el conocimiento (pedagógico y estratégico) que los docentes involucrados manifiestan respecto a los principios fundamentales del programa, tales como interdisciplinariedad, cultura general, reflexión, innovación. En relación a este último aspecto indaga en los conocimientos y pensamientos de los docentes respecto de las competencias, aspecto en el que se evidencia poco conocimiento y además no se logra constituir en una base o referente para la innovación en los cursos, en cuanto a metodologías y evaluación. Otro aspecto que se reconoce es que si bien los académicos consideran que el programa puede ser la base para ir abordando procesos de cambio más globales en la formación de pregrado, en la práctica, la percepción sobre la concreción de ello es disímil. Así, algunos reconocen vinculación entre este programa y las innovaciones que se desarrollan en sus facultades en el marco de la modernización del pregrado, pero para otros ésta constituye un conjunto de particularidades que cada uno asume a su manera. Un aspecto que se deja entrever, en relación con las dificultades para

el desarrollo de la innovación, tiene que ver con la baja valoración que se le otorga a la docencia, frente a otros aspectos académicos, tal como la investigación, punto de vista desde el cual los procesos de innovación se van constituyendo en esfuerzos personales y sujetos a voluntades que no son valorados por las autoridades (locales e institucionales).

Por tanto, si bien Duarte indaga en el significado que para los actores tiene los procesos de cambio curricular, lo aborda en relación con un programa en específico (formación general), desde el cual sólo se aproxima a una mirada de los académicos sobre las competencias.

La investigación que tiene una mayor relación con la presente, es la de Espinoza (2012) *"Arqueología del discurso de las competencias en la formación inicial docente"*, y que por tal razón se aborda con mayor extensión y profundidad.

Espinoza (2012) reconoce y releva el marco global de los cambios en la educación superior como el contexto que explica la instalación de las competencias como base para las propuestas curriculares en la educación terciaria en general y en las universitarias en particular, donde referentes como el proceso generado en torno al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde los que derivan la declaración de Bolonia y el Proyecto Tuning, constituyen elementos fundamentales para la instalación del discurso en torno a las propuestas curriculares basadas en competencias, para la formación universitaria. Ello se complementa con ciertos procesos globales relacionados con las tendencias para la educación superior, tales como: la masificación del sistema, la mercantilización como base para su regulación, funcionamiento y desarrollo, y en relación con ello una creciente presión por su vinculación con el mercado laboral, los procesos de internacionalización y los sistemas de aseguramiento de la calidad, lo que configura un escenario para que los currículum orientados, por o basados en competencias se perfilen (adopten y se justifiquen), como los adecuados para dar respuesta a las transformaciones de la educación universitaria.

En interrelación con dicho escenario global, releva de qué manera el discurso y las políticas públicas para la educación superior en el país juegan también un rol en ello. Por una parte, en relación con la adopción del discurso de competencias y de la instauración o mandato para el cambio curricular adoptado como armonización, modernización, y pertinencia de las propuestas, por otra, con la generación de mecanismos específicos para que las instituciones de educación superior se adscriban o alineen con ellos, principalmente a través de Fondos Concursables tales como los del Programa de Mejoramiento de la Educación Superior (MECESUP 2), Fondos de Innovación Académica (FIAC) y más recientemente los convenios de desempeño (CD), que como vimos en los antecedentes y veremos más adelante en la descripción del caso, han desempeñado un papel importante en las políticas y acciones locales, es decir, de las propias instituciones universitarias.

Espinoza (2012) indaga en particular en el discurso de las competencias para la formación inicial docente, proceso en el cual releva la voz de los académicos, y permite reconocer o evidenciar ciertas tendencias que han estado presente en los procesos de construcción curricular basado en competencias, tales como: la poca claridad teórico – conceptual, sin definiciones claras o mediadas por asesores diversos, que no representan una misma línea discursiva, la complejidad para llevar adelante el proceso que deriva de lo anterior, la adscripción en la práctica por parte de los actores implicados en un proceso del cual son y deben ser parte, y el reconocimiento (identificación) de elementos del discurso oficial sobre competencias en relación con el proceso formativo.

El conjunto de antecedentes abordados, enmarcan la importancia que un CBC ha adquirido en los procesos de cambio curricular de los programas de pre grado en Chile; respecto de lo cual destaca:

i) el CBC como base para la innovación de los programas de pre grado ha sido impulsado desde la política pública, lo cual ha sido intencionado desde el discurso, y a través de los dispositivos de fondos concursables (MECESUP, FIAC, CD);

ii) el rol de las competencias para la formación profesional acorde con las orientaciones emanadas de diversas instancias internacionales (UNESCO, BM, OCDE);
iii) la incorporación de diversos lineamientos establecidos a partir del proceso de Bolonia y en especial los que derivan de Tuning y Alfa Tuning, como base de los procesos de reforma del pregrado y de innovación curricular en las universidades del CRUCH;
iv) los sentidos y orientaciones para el proceso de enseñanza aprendizaje que derivan de un CBC, que han sido también explicitados en relación con las políticas educativas para la ESUP, los que apelan directamente a la docencia.

Estos antecedentes configuran el escenario sobre el cual se desarrolla el currículum y los procesos de enseñanza aprendizaje en la ESUP, de modo que involucran al conjunto de actores que participan del mismo. Por lo tanto, se considera que la investigación cobra sentido en la perspectiva de abordar una temática aún poco explorada a nivel nacional, tal es la de las representaciones que los académicos, un actor relevante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, tienen sobre el desarrollo de un currículo basado en competencias y sus implicancias en la docencia.

1.2. Perspectiva curricular

Esta investigación asume la perspectiva de que el currículum es una construcción socio-cultural que se genera a través de un proceso de desarrollo, en el cual se expresan intenciones, teorías y conceptos generados y declarados por diversos grupos de interés de la sociedad, los que son significados, transformados y resignificados por los actores implicados en su desarrollo, a través de su práctica.

Diversos autores, como Stenhouse (2003), Lundgren (1992), Grundy (1991), Goodson (1995, 2000) Gvirtz y Palmadessi (2005), Gimeno Sacristán (2007, 2011), reconocen al

currículum en su carácter de fenómeno socio-cultural, que corresponde o representa aquello que en un determinado momento del desarrollo cultural de las sociedades humanas es considerado valioso de ser enseñado; representando el conjunto de conocimientos, valores, contenidos que un grupo social considera que deben ser enseñados y transmitidos, para entender e integrarse activamente a su cultura, permitiéndo la inserción social que a su vez permite participar en la creación y transformación de la misma. Resalta también esta concepción sobre el currículum Escudero (1999), quien reconoce que el campo de la teoría curricular se ha ocupado preferentemente del análisis sobre cómo el conocimiento es seleccionado y organizado y cómo dicha organización no es neutra, favoreciendo a unos grupos sociales frente a otros.

Por su parte, tanto Bolívar (1999) como Escudero (1999) hacen referencia al currículum en una doble dimensión. Bolívar, por una parte, refiere a una dimensión existencial, es decir, como fenómeno o ámbito de la realidad, y por otra, a una dimensión teórica, es decir como un como campo de estudio, de modo que reconoce al currículum en su dimensión práctica o de realización y además como declaración.

Escudero (1999) refiere al currículum como práctica y proceso. En su carácter de práctica o realidad, se integran, por un lado, una dimensión representada por sus componentes (metas, contenidos, estrategias, recursos materiales, evaluación), y por otro, la representada por configuraciones, construcciones y significados que adquiere en su desarrollo experiencial. En cuanto a su carácter procesual, alude a diversos procesos de desarrollo que ocurren a raíz de su puesta en práctica (por ejemplo, a partir de su planificación, implementación, evaluación), procesos a través de los que el currículum es reconstruido en su desarrollo práctico.

De modo que es en esta interrelación de desarrollo práctico que el currículum va siendo reconstruido por un conjunto de actores (implicados en el proceso) y contextos (instituciones, aulas).

Desde esta perspectiva, interesa conocer la representación de los académicos en torno a un currículum basado en competencias, la cual se configura a través de su proceso de desarrollo en la universidad a partir de discursos que representan y declaran intenciones sobre su sentido, finalidades, conocimientos, metodologías, y la construcción de significados a partir de la propia práctica de los académicos en el proceso educativo.

En tanto se asume el currículum como una construcción socio-cultural, que se declara, se transforma y adquiere significado en su proceso de desarrollo, y a través de la práctica de los sujetos implicados en dicho proceso, se aborda de manera más detallada esta doble dimensión del currículum, es decir, como proceso de desarrollo y como práctica.

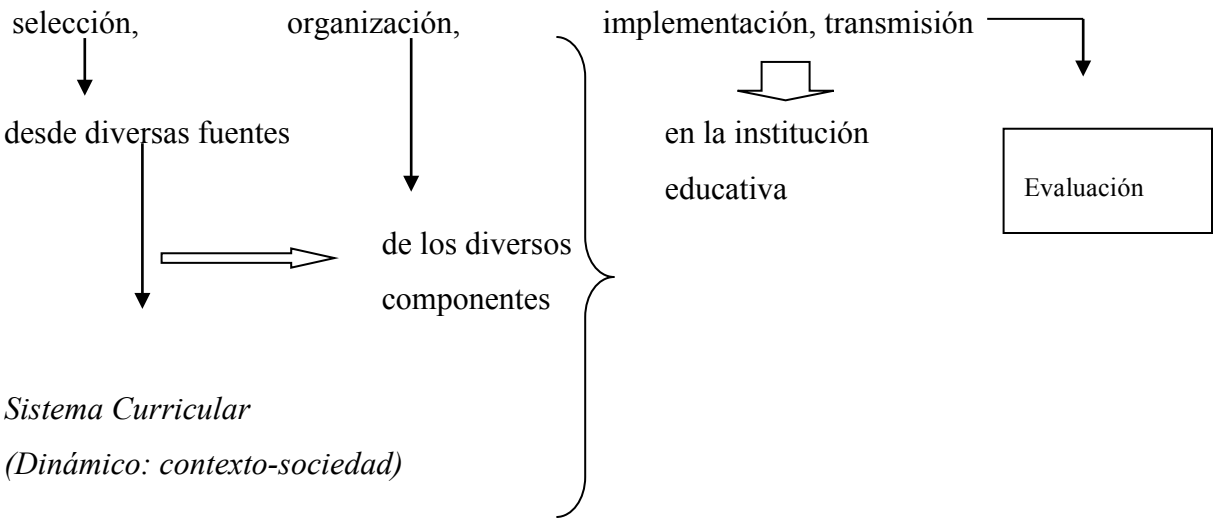
1.2.1. Currículum como proceso de desarrollo

El concepto de currículum no es estático, ha ido cambiando a lo largo del tiempo, desde una visión restringida donde éste se asociaba sólo con la documentación, las normas, los planes y programas, pasando por otra que asocia currículum a todas las experiencias que involucran al estudiante en su proceso de aprendizaje, en tanto experiencias educativas, y aquellas que relevan el currículum como una expresión de lo que se enseña, desde una perspectiva formal o de explicitación de lo que quiere ser transmitido, de lo que efectivamente es transmitido y de las diversas prácticas que se integran en este proceso de enseñanza, hasta perspectivas más críticas que en alusión a su carácter de construcción social relevan su sentido transformador, así como el carácter de poder que este puede asumir en los sistemas educativos, en tanto representa una determinada selección cultural de aquellos aspectos, tales como contenidos, enfoques y metodologías,

que se consideran relevantes para ser incluidos o desarrollados en las propuestas de formación, en los distintos niveles educativos.

Es así que la propia evolución del concepto de currículum nos acerca a la idea de desarrollo curricular, en tanto se destaca el carácter procesual del currículum como una construcción (no acabada) en la que intervienen actores diversos y se concreta en mecanismos específicos.

En cuanto a su desarrollo, implica diversos procesos:



Fuente: Elaboración propia, a partir de Gimeno (2007) y Coll (1987).

Gvirtz y Palmadessi (2005) enfatizan esta idea del currículum como una construcción desde diversas prácticas: de selección, organización, transmisión y evaluación, en cuya configuración intervienen "muchos tipos de acciones" (p. 66), las que adquieren significado dentro del contexto en que se realizan y en el cual a la vez éste se inserta.
Para algunos autores como Ruíz (2000) y García (1998), el concepto de desarrollo curricular refiere a una separación entre teoría y práctica del currículo caracterizada por etapas sucesivas, donde una primera etapa se relaciona fundamentalmente con su diseño

y una segunda (desarrollo) con su puesta en práctica, de modo que, si bien se considera que deben responder a fundamentos comunes, ambas pueden operar bajo lógicas y procedimientos distintos a la vez que involucrar a distintos actores en ellas. Si bien ambas son entendidas como procesos que implican tomar decisiones, la segunda en definitiva consistiría en poner en práctica el diseño previamente establecido y refiere especialmente a las decisiones que realiza el docente para llevar adelante la enseñanza.

De acuerdo con Gvirtz y Palamidessi (2005) y Gimeno (2007, 2011), se releva la perspectiva de proceso en su desarrollo, a través del cual el currículum adquiere forma y significado, reconociéndose en ello, además la coexistencia de fases o etapas, o de dimensiones (teóricas y prácticas) que permuten abordar su comprensión. Al respecto Zabalza (2007) resalta que el plan de estudio, en tanto propuesta curricular, implica tres dimensiones: representa un proyecto, que como tal requiere ser visualizado en su conjunto y debe ser explicitado por quienes están involucrados o son afectados por el mismo; representa un proyecto formativo cuya finalidad debe ser discutida por quienes participan de este proceso; y debe tener un carácter integrador, que asegure su sentido de unidad y coherencia, de modo que en esta perspectiva se articulan teoría y práctica.

Así, para este estudio se hará referencia al concepto de desarrollo curricular asimilándolo al de un proceso en el que se articula teoría y práctica en una perspectiva de construcción.

1.2.2. Currículum como práctica

El currículo desde una perspectiva práctica es conceptualizado como un intento deliberado y explícito, pero abierto y flexible, por medio del cual se trata de concretar las intenciones educativas. Stenhouse (2003) enfatiza al respecto señalando que “es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado

efectivamente a la práctica" (p. 29). En relación a ello resalta que el estudio del currículum "se interesa por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad" (Stenhouse, 2003, p. 27), las que estarán en interrelación a través de la práctica.

En dicha línea, para Gvirtz y Palmadessi (2005), el currículum es entendido como un proceso de diálogo institucional en permanente reconstrucción, donde la solución de los problemas que enfrentan los docentes está basado en procesos de análisis, estudio, reflexión y debate colectivo.

Siguiendo a Gvirtz y Palmidessi (2005) y a Stenhouse (2003), desde una perspectiva práctica, el campo del currículum está por tanto siempre abierto al debate, dado que implica tomar en cuenta las diversas creencias, concepciones y las formas de hacer que tienen los actores educativos que participan en su desarrollo, a través de su práctica.

Para Escudero (1999) lo anterior implica un cambio en la manera de entender el rol y participación de los docentes en el proceso de diseño y desarrollo curricular, por una parte respecto de la relación entre currículum y profesorado, y por otra, en cuanto a sus implicancias en las prácticas en que tienen lugar dichos procesos. Lo cual se entronca con una tradición interpretativa de la investigación educativa, que pone su énfasis en "el análisis cualitativo de cómo la realidad y la práctica relacionada con la enseñanza y el currículum son percibidas, interpretadas y construida por sus propios protagonistas" (Escudero, 1999, p. 126).

Por otra parte, Zabalza (2007), sin hacer mención explícita a un determinado enfoque o modelo curricular, reconoce que la docencia y su mejora están en relación con la propuesta curricular que esté en desarrollo. Respecto del currículo formativo universitario resalta el rol de los planes de estudio, en tanto "prefiguran el sentido y los

conceptos de formación que la institución universitaria pretende ofrecer a los estudiantes" (p. 25).

De este modo, la perspectiva que los actores tengan en relación con la manera de entender las dimensiones implicadas y de resolver los dilemas planteados, tendrá incidencia en el desarrollo del currículo.

Grundy (1991), en alusión al interés práctico en el desarrollo del currículum, señala que lo importante es la acción o la práctica y no su producto. En este proceso la comprensión y construcción de significado constituyen una relación fundamental, en el que la comprensión permite adoptar una decisión y la construcción de significado permite emprender una acción. Enfatizando que, "en la perspectiva de desarrollo curricular, o de enfoques curriculares de proceso, la deliberación, la atribución de significados a través de la reflexión son elementos fundamentales" (p. 112).

Cabe desatacar que Grundy (1991) plantea al currículum como praxis, en una perspectiva más crítica. No obstante, reconociendo esta diferenciación, rescatamos de su planteamiento, la idea de ciertos principios que lo rigen: la acción y reflexión como elementos constitutivos de ella, en que ambos se entienden en interacción, integrados en el proceso; la idea de que en tanto actos, la construcción e implementación no pueden concebirse de manera separada; y que supone un proceso de construcción de significado entendido como construcción social, en el que coexisten sentidos que incluso pueden estar en conflicto.

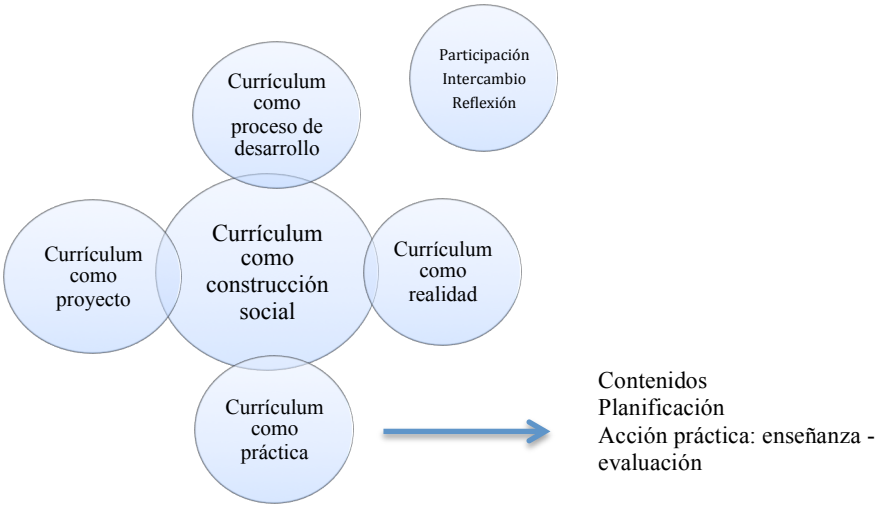
Escudero (1999) enfatizando la doble dimensión del currículum, en cuanto práctica y proceso, releva del currículum, "no su carácter de producto tangible, sino la práctica a través de la cual los sujetos y sus contextos lo reconstruyen, desarrollan y modifican" (p. 33). Aspecto también destacado por Stenhouse (2003) quien concibe al currículum como un problema práctico, abierto a la investigación y al juicio reflexivo de parte de los

docentes, de modo que la clave está en el proceso de desarrollo curricular, su revisión y cambio.

Ello no supone desconocer la existencia del currículum como un producto, pero este no puede ser comprendido sino en el proceso de su desarrollo en la práctica. Es desde dicha perspectiva que la interpretación que realizan los sujetos involucrados, cobra sentido.

Por tanto, entendiendo por una parte el currículum como práctica, interesan las conceptualizaciones del currículum y la perspectiva de cómo se relaciona la teoría y la práctica; por otra parte, en tanto desarrollo curricular, interesan las prácticas que le dan sentido por parte de los actores involucrados, las formas de participación y de implementación del mismo y los procesos de reflexión que permite a los sujetos significarlo y sustentar su propia práctica.

La síntesis de estas interrelaciones se expresan en el siguiente esquema, adaptado de Angulo (1994), citado en Tejeda (2005):



II. El planteamiento del problema

De acuerdo con los antecedentes que se han presentado, los procesos de cambio curricular constituyen un fenómeno vigente en la educación universitaria a nivel nacional, en los que la opción por un currículum bajo un enfoque de competencias en la formación de pregrado ha adquirido predominio y validez, lo cual se evidencia en diversos proyectos financiados por el programa MECESUP, las iniciativas desarrolladas por el conjunto de universidades que conforman el grupo operativo del CINDA y las universidades pertenecientes al CRUCH, a través de sus acuerdos en torno a la innovación curricular y los procesos desarrollados a luz de estos.

De modo que los cambios generados a partir de las reformas de los programas de pregrado se enmarcan dentro de las tendencias globales, las cuales inciden y se expresan en las políticas para el sector de ESUP y de las instituciones universitarias. Dentro de ellas destacan:

- Los procesos de globalización e internacionalización de los sistemas universitarios.
- La educación superior orientada y adaptada a las necesidades de una sociedad del conocimiento y de competitividad.
- La transformación o renovación curricular como respuesta para adecuar los procesos de formación universitaria a las demandas enmarcadas en dichas tendencias, lo que se ha plasmado en un cambio curricular sustentado en un enfoque basado en competencias.

Es en torno a dicho conjunto de orientaciones y lineamientos dentro de los cuales se han planteado los procesos de cambio curricular en general, y de un currículum basado en competencias en particular, para la educación superior universitaria, entre las que se encuentra la universidad en la cual se realiza esta investigación.

Por tanto, la docencia realizada por los académicos de la universidad se enmarca en este escenario de cambios, en torno a los procesos de reforma del pregrado en general y del

cambio curricular en particular, llevado adelante por la institución. Este proceso de cambio curricular sitúa a los docentes y su acción, por una parte, en relación al desarrollo de un currículum basado en competencias para la formación de pregrado, y por otra, respecto de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en la docencia universitaria.

Interesa, por ende, a partir de una perspectiva práctica, indagar en el ámbito de realización de proceso de cambio curricular y en la reflexión de los académicos en relación con el contexto y su práctica, en tanto que, como lo reconoce Gimeno (2007), el currículum puede ser entendido como algo que adquiere una forma y un significado educativo, a medida que sufre una serie de transformaciones dentro de las actividades prácticas. Enfatizando en que ambos aspectos, desarrollo y realidad (curricular), deben entenderse en una mirada conjunta. Aspecto también relevado por Stenhouse (2003) en cuanto a que el currículum no es sólo una declaración, intención o prescripción, sino que simultáneamente es lo que acontece en situaciones reales. A partir de lo cual interesa conocer los significados que para los académicos, inmersos en este proceso de cambio, tiene un currículum basado en competencias y sus implicancias sobre la docencia.

Se parte del supuesto que para los académicos, en tanto actores de un proceso de cambio curricular en la universidad, el mismo implica reflexión y construcción de significados, más allá de los procesos formales bajo los cuales opere dicho desarrollo.

> Al tomar conciencia de que la práctica se da en una situación social de gran complejidad y fluidez, se descubre que sus protagonistas toman numerosas decisiones previa reflexión, (...) media una deliberación prudente y reflexiva de los participantes en ella, aunque los actos en que participen no estén controlados por ellos mismos. … se trata de situaciones moldeables en alguna medida a través del diálogo de los

> actores con las condiciones de la situación que se les presenta. (Gimeno, 2007, p. 12)

Asimismo Gimeno (2007) resalta que:

> La práctica a la que se refiere el currículum es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc., detrás de los cuales se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc., que condicionan la teorización del currículum. (p. 13)

Desde la perspectiva curricular planteada y los antecedentes sobre la ESUP considerados, esta investigación busca conocer y comprender las representaciones que los académicos tienen sobre un currículum basado en competencias y las implicancias que perciben que ello tiene sobre su docencia; representaciones que dan cuenta de sus creencias, visiones, conceptualizaciones y teorías, vinculadas a su rol, sus prácticas y su experiencia, como académicos de la universidad.

Se busca indagar en las representaciones sociales de los académicos, las que de acuerdo con Jodelet (1986) permiten aproximarse desde el conocimiento cotidiano a los sentidos y significados que los hechos, procesos o fenómenos sociales tienen para los sujetos, y que se constituyen en una forma de conocimiento social, a partir de la posición que sujetos y grupos asumen, en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen.

Si consideramos, siguiendo a Gimeno (2007), al currículum como una práctica que se desarrolla a través de múltiples procesos en la que se entrecruzan subsistemas y prácticas diversas, no es posible dejar de considerar al docente como un agente activo de este desarrollo. Así, la consideración de sus concepciones, representaciones y configuración

de significados, son un aspecto fundamental para poder conocer, comprender y analizar la manera en que se desarrollan las propuestas curriculares, y por ende el proceso de desarrollo curricular.

Por lo tanto, se considera relevante indagar en cómo están los académicos significando el desarrollo de un currículo basado en competencias en la universidad, cuál es su visión sobre el sentido que adquiere la formación universitaria en este contexto, y sobre su propio rol en este proceso y la docencia que realizan, en relación con la manera en que perciben que éste es interpelado a partir de las representaciones que tienen sobre este nuevo currículo.

Indagar en las representaciones sociales de los académicos es además consistente con la perspectiva de un currículum entendido en cuanto a proceso y práctica, en que la participación y significaciones que tienen los actores en el mismo son relevantes. Jodelet (1986) refiere a las representaciones sociales como un conocimiento práctico, donde lo social interviene a través del contexto en que se sitúan los individuos y grupos, las comunicaciones que se establecen entre ellos, los marcos de aprehensión que les proporciona su bagaje cultural, y los códigos, valores e ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas. De modo que, se constituyen a través de las experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamientos que se reciben y transmiten a través de la tradición, educación y comunicación social.

Por otra parte, diversos autores (Troncoso, 2009; Guzmán, 2005; Espinoza, 2005) han señalado que la adscripción o definición institucional de un currículum por competencias ha sido en general un proceso que ha carecido de suficiente reflexión, no obstante que en las diversas fases para su implementación ha requerido de la participación de los actores universitarios; por lo cual resulta también de interés conocer qué está sucediendo en la práctica y cuál es la reflexión que los académicos realizan sobre ello. Al respecto,

Troncoso (2009), resalta el que no se logre "movilizar una masa crítica" (p.233) respecto del sentido de las competencias y de su incorporación en la formación universitaria.

Por su parte, Nordenflych (2005) reconoce que:

> La introducción del concepto de competencia en el contexto educacional ha suscitado muchas dudas, discusiones, análisis y cuestionamientos y, aun cuando éstos no están en absoluto resueltos, un buen número de instituciones de Educación Superior y de Formación Técnico Profesional de numerosos países están incursionando o ya han instalado el diseño de un currículum basado en competencias para la formación de profesionales y técnicos. (p. 82)

De modo que hoy, cuando un currículum basado en competencias constituye una realidad en una gran parte de las instituciones de educación superior, vale la pena preguntarse sobre cómo se ha significado o está significando este proceso en la universidad por parte de los académicos, quienes participan en su desarrollo, no sólo en cuanto a su aporte en el diseño, sino también en cuanto a que su docencia debe ser realizada bajo este marco.

Múltiples preguntas podrían ser planteadas a partir de este proceso de cambio curricular: ¿Cómo perciben y significan los académicos este escenario caracterizado por un conjunto de tendencias y definiciones, respecto de las cuales se espera que desarrollen su docencia universitaria? ¿Cuál es el rol al que se sienten convocados? ¿De qué manera resignifican su propia docencia en función de las demandas implicadas en este nuevo escenario? ¿Cómo perciben la relación entre el sello de la universidad de la cual forman parte y los cambios que se están implementando en su propuesta curricular?

Por todo lo anteriormente mencionado, las representaciones sociales que los académicos tienen sobre este fenómeno educativo del desarrollo de un currículum basado en competencias y de cómo ello incide en su docencia, constituye una problemática que aparece como importante de ser conocida y comprendida.

Igualmente, se considera también importante indagar en ello, desde la perspectiva y rol de asesoramiento que tiene la investigadora en la universidad, de modo de poder remirar el proceso global que se está desarrollando y colaborar en su resignificación sobre la base del involucramiento reflexivo de los actores para dar sentido a las definiciones de política institucional referidas al currículo y la docencia universitaria, en la propia práctica.

2.1. Preguntas de Investigación

Las preguntas de investigación planteadas tienen relación con acercarse a una comprensión acerca de cuáles son las representaciones que los académicos tienen para entender, explicarse y situarse frente a los cambios planteados en el contexto de transformación del currículo, en su universidad.

- ¿Cuáles son las representaciones de los académicos respecto de un currículum basado en competencias para la formación de pregrado?
- ¿Cuál es la representación que los académicos tienen respecto de su participación en el proceso de desarrollo de un currículum basado en competencias en la universidad?
- ¿Cuál es su representación sobre la docencia universitaria en el contexto de un currículum basado en competencias?

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo General:

Comprender las representaciones sociales de los académicos acerca de un currículum basado en competencias y su incidencia sobre la docencia universitaria.

2.2.2. Objetivos Específicos:

a. Caracterizar las representaciones de los académicos acerca de un curriculum basado en competencias en la formación profesional universitaria.

b. Describir la representación en torno a la participación de los académicos en el desarrollo de un currículum basado en competencias.

c. Describir las representaciones de los académicos en torno a las implicancias de un currículum basado en competencias para la docencia.

III. Marco teórico

Los referentes conceptuales que se consideran relevantes para poder abordar la investigación son las representaciones sociales que permiten una aproximación al saber, creencias, concepciones, ideas y actitudes que los académicos tienen respecto de un currículum basado en competencias, en torno al cual se integra la noción de competencias y las implicancias para la docencia universitaria, partiendo por una mayor comprensión de lo que las representaciones sociales buscan expresar.

3.1. Las Representaciones Sociales (RS)

La teoría de las representaciones sociales (RS)[12], refiere a las formas sociales del conocimiento y fue desarrollada por Serge Moscovici a partir de la década del 60, destacando entre quienes han continuado profundizando en ella R. Farr y D. Jodelet.

La RS refiere a "una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social" (Jodelet, 1986, p. 473), en que, de acuerdo con la misma autora, lo social interviene a través del contexto en que se sitúan las personas y grupos, de la comunicación que se establece entre ellos, de los códigos, valores, ideologías ligadas a la pertenencia o posición específica (de los sujetos o grupos), de los contextos de aprehensión proporcionados por el bagaje sociocultural.

Siguiendo a Jodelet (1986), el conocimiento comprendido en la RS se constituye a partir de las experiencias, informaciones y modelos de pensamiento que son recibidos y transmitidos por la tradición, la educación y la comunicación social, y se trata por tanto de un conocimiento socialmente elaborado y compartido, de carácter práctico, que participa en la construcción social de la realidad. Refiere por tanto, a las condiciones y

[12] En adelante RS

contextos en que las representaciones surgen. Así, las RS "se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones y actitudes" (Jodelet, 1986, p. 475).

Moscovici (1984), citado en Campo-Redondo y Labarca (2009) define las RS como:

> Un sistema cognitivo con un lenguaje y una lógica propios, que no son simples opiniones, imágenes o actitudes, sino teorías o ramas del conocimiento destinadas a interpretar y construir la realidad. Representa un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: orientarse en el mundo material y permitir la comunicación en la comunidad (p.43)

Para Jodelet (1986) en la construcción de una RS se conjugan diversas ópticas: la actividad cognitiva del sujeto, en relación a un contexto (social) y de pertenencia a un grupo (con ideas, valores y modelos propios); la producción de sentido de su experiencia en el mundo social, lo cual se configura como una forma de discurso; la práctica social del sujeto, el cual, en tanto actor social, revela las normas institucionales y de su posición en esta; las interacciones dentro del grupo, que va, modificando dichas representaciones; y la reproducción de los esquemas de pensamiento e ideologías dominantes socialmente.

Vega (2003) basándose en las formulaciones de Moscovici (1984), resalta el que las RS son una forma de interpretar y pensar la realidad cotidiana, y que constituyen una forma de conocimiento, que comprenden tres dimensiones, las cuales refieren a:

- la información, referida a la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo, acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social, como lo es el currículum, en tanto construcción socio-cultural;
- el campo de representación, que expresa la organización del conocimiento en forma jerarquizada, el cual puede variar entre grupos o dentro del mismo, el cual remite a la imagen, el modelo social y contenido concreto referido al objeto de representación, lo

cual nos acerca a las visiones, sentidos, conceptos y significados sobre el currículum basado en competencias; y
- la actitud, que expresa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de representación; lo que nos permite acercarnos a las valoraciones sobre el proceso de desarrollo de un currículum basado en competencias en la universidad, que tienen los académicos.

Para Farr (1986) las RS ayudan a los individuos a orientarse en su universo social y material, a la vez que ellos constituyen los elementos de dichas representaciones.

Las representaciones por tanto, dan cuenta de las creencias, actitudes, opiniones, vivencias y valores que poseen las personas, que les permiten la configuración de conocimientos y significados basados en aquellas. Representaciones que el sujeto construye en tanto es parte de un mundo social.

Así, la noción de RS se considera relevante para abordar los significados que los académicos tienen y construyen sobre el proceso de cambio curricular, dado que pone su atención en el carácter social de la construcción de significados, los aborda desde una perspectiva global (que integra visiones, opiniones, creencias, percepciones, conceptos, experiencias) de los sujetos y su interacción, así como también enfatiza en el componente teórico y práctico (como teorías explicativas y marcos para la acción).

3.2. Currículo basado en competencias en la educación superior

Hoy en día, la idea de un currículum basado en competencias es de apelación común en la ESUP (incluida la universidad), y como vimos en relación con los antecedentes, se trata de un concepto al que se recurre desde la política nacional (MECESUP) y referentes externos (Proyecto Tuning, Banco Mundial, OCDE), en tanto orientador de los procesos educativos, para la formación a nivel superior.

Ello es expresamente destacado por Figueroa, Gilio y Gutiérrez (2008), quienes refieren a la influencia de algunos de los principales organismos internacionales (UNESCO, OCDE, Banco Mundial, PREAL, CEPAL y el Proyecto Tuning) sobre los cambios demandados a la educación superior en el ámbito latinoamericano. Entre estos, se inscribe una formación basada en competencias, con una directa incidencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y por ende en la docencia, destacando transformaciones en su rol y funciones.

En tanto, el proyecto *Tuning* (2006) ha introducido de manera explícita a las competencias como base de las propuestas curriculares, reconociendo "la importancia que tienen las competencias como base para el diseño, aplicación e impartición de los programas de estudio" (p.131).

Por su parte, Bonal (2002, 2009) resalta los cambios gestados en los distintos niveles de la educación y en la ESUP, en relación con los procesos de globalización y su incidencia a nivel de políticas económicas y ajustes estructurales, emprendidos principalmente a partir de la década del 80 y asumidas en países de Latinoamérica (entre otros), con una incidencia directa en la configuración de sus políticas educativas.

Entre los impactos que se reconoce está la reducción del gasto público en educación y la conformación del nuevo escenario para los sistemas de educación superior, incluido el universitario. Para Bonal (2002) las condiciones de financiación de entidades internacionales, tal como el BM, habrían repercutido en la definición e implementación de ciertas políticas educacionales, en cuanto "a la determinación de la orientación política de dichas reformas" (p. 8), en un contexto en que el BM se constituyó como la principal entidad para financiar programas educativos. Reconociendo que los efectos derivados de dichas políticas son directos e indirectos, destaca una visión hegemónica respecto de las políticas educativas, en diversos países.

El escenario en que se configuran ciertas tendencias para el sistema de ESUP a nivel nacional que fueron abordados en los antecedentes (Bruner 2005, 2008; OCDE 2004; OCDE-BM 2009 y Consejo Asesor sobre Educación Superior 2008), refieren fundamentalmente a la contracción del gasto público en educación, el financiamiento por los usuarios en la enseñanza, la privatización como mecanismo para favorecer la expansión de la matrícula y una mercantilización creciente en la ESUP.

Bonal (2002) resalta que dichas transformaciones a nivel global fueron acompañados de un discurso que las vinculaba con el favorecer el desarrollo de los países y su inserción en los mercados globales, la inversión en capital social como base para la construcción de las sociedades del conocimiento y una mayor competitividad. Estas ideas están presentes en los discursos oficiales sobre educación superior a nivel nacional, a través del programa MECESUP, los que para una formación profesional enfatizan en: la formación de habilidades más generalistas, la autonomía de los sujetos, y la necesidad de desarrollar nuevas propuestas curriculares en la formación universitaria que recojan dichos aspectos.

Retomando las ideas de Figueroa, Gilio y Gutiérrez (2008), se resalta que un currículum basado en competencias supone "la existencia de un currículo articulado y flexible, que integre saberes y experiencias educativas diversas, vinculadas a las necesidades del mercado laboral" (p. 7), lo cual deberá ser considerado al momento de desarrollar la docencia en sus distintas etapas.

En referencia específica al diseño curricular, Nordenflych (2005) señala que es necesario tener presente que "el enfoque basado en competencias no es un método o una estrategia, es una manera de concebir programas de formación que implica nuevas formas de planificar, de enseñar, de aprender, de evaluar y de gestionar el currículum" (p. 82).

Para esta misma autora, su incorporación al ámbito de formación profesional estaría fundamentada en tanto permitiría:

> superar o al menos, compensar las carencias identificadas en un proceso formativo basado en asignaturas o en objetivos, que presenta como limitaciones el no permitir el desarrollo de habilidades complejas, una perspectiva integral del conocimiento y los tipos de saberes, así como del aprendizaje (procesos y productos) y no enfatiza en lo fundamental de ellos (Nordenflych, 2005, p. 83)

De acuerdo con Nordenfych (2005), un enfoque por competencias permitiría objetivos y procesos intelectuales de mayor complejidad, la integración de diversos dominios en la estructura del conocimiento (cognitivo, motor y socioafectivo), un aprendizaje integrado (de conocimientos, procedimientos, actitudes y comportamientos) y un enfoque curricular global.

Por su parte, Tobón (2004, 2006) resalta que la incorporación de las competencias se fundamenta en la necesidad de considerar no sólo los requerimientos laborales, sino también los sociales, en la perspectiva de que la universidad forme competencias en tres contextos: laboral-empresarial, social y disciplinar-investigativo, en atención a los roles que ella tiene. Agrega que su incorporación en los diseños curriculares surge de la necesidad de: identificar competencias de egreso, lograr una gestión de calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, modernizar la formación y coordinar el currículo con su entorno, resaltando el carácter complejo de las competencias y su sentido reflexivo para un desempeño responsable en los diferentes contextos.

Zuñiga, Poblete y Vega (2009) conceptualizan la educación basada en competencias como una orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad del conocimiento o de la información, originada de los requerimientos laborales, por lo que

demanda a las instituciones educativas un acercamiento al mundo del trabajo. Plantean la necesidad de proporcionar a los estudiantes herramientas para que puedan enfrentar las variables que se les presenten en el contexto laboral, relevando así el proceso de formación en su orientación hacia el mundo del trabajo.

Adicionalmente, dichos autores identifican algunas consecuencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: la relación teoría – práctica, el énfasis de la evaluación en el desempeño más que en los conocimientos, una visión integradora de los contenidos, la coordinación entre disciplinas y saberes, la promoción de metodologías que favorezcan el aprendizaje activo y acerquen la realidad profesional y social a la formación, y la diversificación de las formas de evaluación.

Respecto de sus implicancias sobre la docencia, los autores subrayan que este enfoque permitiría: superar un foco centrado en la transmisión de conocimientos, una mayor pertinencia frente al contexto disciplinar, social, investigativo y profesional-laboral, un trabajo interdisciplinario, la ampliación del sentido de la evaluación y una mayor coherencia con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, para Yániz (2008), un enfoque de competencias en la formación universitaria implica intensificar el carácter integral y la responsabilidad social de ésta, dado que se relaciona con el desarrollo de "prácticas eficaces para resolver problemas y mejorar distintos contextos sociales; con la gestión responsable del conocimiento; y con la eficiencia en el uso de los recursos" (p. 2). A su vez, reconoce que la incorporación de esta perspectiva se enmarca dentro de procesos de reformas universitarias, las que han puesto mayor atención a un enfoque profesionalizador, el cual tiene como referencia un perfil profesional, centrando la atención en el aprendizaje o formación deseada, y no sólo en el contenido. De lo anterior se desprendería que el principal criterio para diseñar los planes "es el conjunto de competencias que se pretende adquirir, el cual da

orientaciones para decidir la metodología de aprendizaje más adecuada y para seleccionar los contenidos necesarios" (p. 7).

Respecto de los sentidos y precauciones para orientar un currículo basado en competencia, Figueroa, Gilio y Gutiérrez (2008), al igual que Yániz (2008), rescatan los aportes de Morín (1995, 1999) en relación a las dimensiones de formación que deben estar implicadas en el ámbito educativo:

> Integrar el saber aprender con el saber hacer, y el saber ser con el saber convivir. Esto significa privilegiar la esencia humanista de la educación, motivar a la necesaria comprensión de la complejidad humana y considerar la importancia de incluir la dimensión ética, que realmente da significado y trascendencia a la formación de los individuos (Figueroa, Gilio y Gutiérrez, 2008, p. 5-6)

En resumen, en una primera aproximación podríamos enunciar los siguientes aspectos que son relevados en relación con un enfoque curricular basado en competencias.

Su sentido	Sus implicancias sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje	Sus implicancias sobre la docencia
Se plantea para la educación superior, no sólo como respuesta para una formación profesional orientada hacia el mundo del trabajo, y la adaptación que las profesiones requerirían en función de la	Foco en el aprendizaje. Un carácter integrado del aprendizaje respecto de saberes, habilidades, actitudes. Integración de conocimientos y saberes de distinto tipo.	Nuevas y diversas estrategias de enseñanza y evaluación. Asumir un rol en cuanto a la toma de decisiones respecto de las mejores estrategias.

evolución de estos, sino que también a la necesidad de responder a desafíos sociales y de desarrollo personal.	Dar atención al desempeño (el saber hacer y ser) y no sólo a la adquisición de conocimiento (saber) Movilizar el conocimieto en función de problemáticas planteadas desde el ámbito laboral y social para la profesión.	Superar la visión academicista del conocimiento, que implica fundamentalmente su transmisión.

Tabla 1: Resumen de aspectos relevados en un currículum basado en competencias.

Ahora bien, desde una visión y planteamiento más crítico, Gimeno (2009) cuestiona el lugar que han ocupado las competencias en la discusión sobre los procesos de reforma universitaria, copando las definiciones y decisiones respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el diseño curricular y elaboración de programas de cursos. Identifica tres tendencias que han contribuido a instalar la importancia de las competencias en el ámbito de la ESUP: la superación de un enfoque academicista que no ha logrado demostrar que sea el mejor para el logro de aprendizajes, una perspectiva utilitarista del saber para la formación profesional, en el sentido de que permita al sujeto habilitarse para el mundo laboral y un sentido de funcionalidad para la educación, en cuanto las competencias pasa a ser su fin, en tanto permitirá al sujeto desarrollarse intelectual, conductual y socialmente. Así, las competencias se convierten en un fin en sí mismo: "aunque empiezan proponiéndose como instrumento de la evaluación, las competencias acaban convirtiéndose en un concepto en torno al que se construye el discurso global sobre la educación" (Gimeno, 2009, p. 38) y así se eludiría una mayor reflexión y profundización respecto del sentido de la educación, y el propio desarrollo curricular.

Barnett (2001) por su parte, alerta respecto de un conjunto de términos que han sido introducidos paulatinamente en la ESUP desde la sociedad, y que se incorporan en el discurso de o sobre la academia, tal como sucede con las competencias. De esta manera, pone en entredicho el valor que pueda tener su incorporación para el diseño y desarrollo de las propuestas curriculares, al menos a nivel universitario. Plantea diversas críticas a las propias nociones de competencia que intentaron incorporarse en el sistema universitario inglés, entre las que se recogen:

- el valor de las competencias como guía para los currículum, en tanto al ser aquellas esencialmente comportamientos y capacidades para actuar acorde a lo esperado, reduciendo "la idea de la autenticidad humana" (p. 122),
- la idea de comprensión, que alude a una dimensión personal e impredecible, en oposición a la idea de que los estudiantes alcancen los resultados esperados, previsibles de igual forma para todos.

Para Yániz (2008), el planteamiento de la incorporación de las competencias en las propuestas curriculares universitarias no puede comprenderse sin tener en consideración los cambios que se están produciendo en la educación superior, evidenciados, por ejemplo, en la declaración de Bolonia, y los encuentros posteriores a la luz de las definiciones realizadas en ésta. Pero a diferencia de Bonal (2002), no lo cuestiona en tanto una perspectiva hegemónica que estaría siendo impuesta, sino que lo reconoce como una respuesta necesaria para resolver problemas y mejorar distintas situaciones planteadas por la sociedad actual. De esta forma, la autora considera que "incorporar el concepto de competencia implica intensificar el carácter integral y la responsabilidad social de la formación universitaria" (Yániz, 2008, p. 20), aspectos a los que de manera general se orientan los conceptos de competencia que se han reseñado, y que representan o forman parte de los discursos de índole más público y oficial. No obstante, también reconoce ciertas alertas frente a dicha incorporación.

No obstante reconocer el valor de las competencias como base para la construcción y desarrollo de las propuestas curriculares de pregrado, Yaniz (2008), recoge las alertas o cuestionamientos planteados por Barnett (2001) destacando principalmente dos. Una refiere a la relación entre conocimiento, educación superior y sociedad, respecto del nuevo sentido y configuración que va adquiriendo el conocimiento, el cual pasa "desde un conocimiento como contemplación al conocimiento como operación" (p. 8), cuestionamiento que incluso pone en duda si dichas operaciones pueden ser comprendidas como formas de conocimientos. Otra refiere a la alerta que realiza el autor respecto de las implicancias que puede tener para la academia la incorporación de "valores e intereses de otros medios" (p. 8).

3.2.1. La noción de competencias

El concepto de competencias ha sido ampliamente abordado en la literatura, existiendo un conjunto de conceptualizaciones sobre éstas.

Sarramona (2005) hacía referencia a que "la generalización del concepto de *competencia* a todos los niveles del sistema educativo es un fenómeno relativamente reciente, pero ha penetrado con fuerza y actualmente lo utilizan tanto los políticos como los administradores, evaluadores, programadores, supervisores y docentes" (p.34). De este modo, los ámbitos en que se aplica la noción de competencia en educación son amplios y diversos, siendo ésta un área en que la conceptualización y concepción que se realice sobre ella es relevante, en la medida que influirá en la determinación de la organización curricular, la formación de profesores y el acento que se dé al contenido, a la enseñanza y al aprendizaje, así como a las prácticas de la docencia.

Por su parte, Perrenoud (2004, 2008) destaca que no existe una definición clara y unánime sobre las competencias y por tanto su formulación no es una decisión objetiva

sino que es fruto de opciones teóricas e ideológicas, dejando gran margen de interpretación.

Desde el proyecto Tuning, algunas concepciones de las competencias a las que comúnmente se hacen referencia en proyectos o programas educativos, son:

> las capacidades que todo ser humano necesita para resolver de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo (Beneitone, et al, 2007, p.35)

Destacando que:

> las competencias representan una combinación dinámica de atributos con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje de un programa o cómo los estudiantes son capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular el Proyecto Tuning se centra en las competencias específicas de las áreas (propias de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso) (Gonzalez y Wanegaar, 2003, p.280)

Según la metodología propuesta por el proyecto Tuning (2006) "los resultados del aprendizaje deberían expresarse en términos de competencias, por cuanto son declaraciones de lo que se espera que un estudiante sepa, entienda o sea capaz de demostrar una vez concluido el aprendizaje" (p.132). De modo que su desarrollo se constituyen en finalidad de los programas de formación.

Por otro lado, el proyecto de Definición y Selección de Competencias [DeSeCo] de la OCDE (2005), refiere a la noción de las competencias, como la integración de habilidades, conocimientos, valores, actitudes, y otros componentes, para una actuación eficaz. A la vez, que resalta la importancia de competencias claves, definidas como aquellas competencias individuales que son capitales para satisfacer las exigencias complejas e importantes que se presentan en los múltiples contextos de la vida. Resaltando que "Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular."(OCDE, Resumen Ejecutivo DeSeCo, p.3)

Por otra parte, desde el Informe Delors (1995), se aborda la concepción y sentido de la educación acorde con los desafíos planteados para el nuevo siglo. Para ello, establece cuatro pilares fundamentales para la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos - aprender a vivir con los demás y aprender a ser, los que se conciben como base para los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuya relevancia debe trascender la transmisión de conocimientos y el desarrollo cognitivo, de modo que los sistemas educativos deben orientarse a la formación de la persona en su integralidad.

En relación con los cuatro principios o pilares para la educación, surge el planteamiento de la competencia como un saber (conceptual), un saber hacer (procedimental) y un saber ser (actitudinal: ser persona y convivir), planteándose que estos debiesen ser los ejes del aprendizaje.

Analizando la concepción de competencias Bouami, Boumane, Talbi, y Tahon (2006) destacan algunos énfasis en torno a su conceptualización, fundamentalmente asociados a una mayor competitividad planteada por un escenario de globalización. Desatacan a partir de diversos autores, tales como Le Boterf (1995, 2000 2004) y Lévy-Leboyer (1997) el carácter de construcción de estas, a partir de una combinación de recursos

personales y del ambiente, que se movilizan para enfrentar situaciones específicas; su naturaleza contingente, en tanto son apropiadas a un contexto determinado; su carácter de proceso así como de disposición a actuar. Así para Le Boterf la competencia es un saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten.

Perrenoud (2004) también alude a la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación de tipo definido, resaltando que esta habilidad se apoya en los conocimientos, pero no se reduce a ellos, de modo que, para hacer frente lo mejor posible a una situación, es necesario poner en juego y en sinergía varios recursos cognitivos. Para este autor, las competencias movilizan diferentes conocimientos que, por lo general, son disciplinarios.

De esta manera, Perrenoud (2004) plantea que el concepto de competencia incluye cuatros aspectos:

- las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran u orquestan tales recursos.
- esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
- el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz), una acción relativamente adaptada a la situación.
- las competencias profesionales se crean en el proceso de formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante de una situación de trabajo a otra.

Por su parte, Nordenflych (2005) destaca los siguientes aspectos en lo que refiere a la competencia. Por una parte el que representa una potencialidad, que permite poner en práctica conocimientos y procedimientos que han sido adquiridos de modo de transformarse en saberes activos y transferibles; y por otra que se requiere de la movilización de dichos recursos, los que un sujeto utiliza frente a la resolución de un problema o de una tarea compleja.

Estas nociones de competencias tienen una perspectiva amplia en relación con la formación educativa, refiriendo a aspectos de desarrollo de la persona en diferentes ámbitos (personal, social, cognitivo, afectivo) y no hacia una finalidad específica como puede ser el laboral o productivo, pero destacando la perspectiva multidimensional de la competencia (conocimientos, habilidades, actitudes) y cómo esta debe poder ser movilizada para enfrentar situaciones.

De forma similar, Yániz (2008) resalta de la noción de competencia el hecho de que implica simultáneamente conocimientos, habilidades y actitudes, referidos a diversos ámbitos del ser, hacer y estar en relación con contextos variados de actuación, así como también que "pone de relieve la interacción entre cualidades personales y características del entorno, ante las cuales el sujeto es capaz de movilizar recursos de diversa naturaleza y producir efectos deseados" (p. 3).

Integrando diversas nociones sobre las competencias, la universidad en la cual se enfoca la investigación, a partir de su documentación de orientaciones para el proceso de innovación curricular, las asume como:

> Saber actuar de manera pertinente en un contexto particular, enfrentando problemas propios de la profesión o la disciplina con claros criterios de calidad, eligiendo y movilizando un equipamiento de recursos (recursos personales y recursos de redes

> y contexto), siendo capaz de dar razón de las decisiones adoptadas, y haciéndose responsable de las mismas y sus efectos, en el marco de la ciudadanía (Hawes y Troncoso, 2008, p. 7)

Si bien este conjunto de nociones presenta cierto nivel de amplitud, es factible identificar en ellas algunos elementos comunes en relación con la manera de comprender el conocimiento desde una perspectiva más amplia, que alude a saberes de diversa naturaleza, el énfasis en el desempeño, en relación con la adecuación a escenarios y contextos diversos y a la movilización de recursos del sujeto y del medio, para enfrentarlos.

Frente a la noción más técnica de competencia, Barnett (2001) contrapone la de competencia académica, no obstante reconoce expresamente que ambas representan perspectivas ideológicas y por ende sus sentidos, finalidades y formas de concretarse difieren. A la vez cuestiona el valor intrínseco de cada una de ellas en relación a lo que él llama mundo de la vida, que necesariamente requiere un enfoque más amplio.

A partir de las nociones de competencias que han sido recogidas, podríamos destacar los siguientes componentes en su definición:

- un conjunto de saberes de diversa naturaleza (conocimientos, procedimientos, actitudes) que debiesen ser abordados de manera integrada
- un sentido del saber que va orientado a la resolución de problemas o a desempeñarse adecuadamente como profesional, en contextos específicos
- se concretan o evidencian a través de las actuaciones de las personas: se expresan en tanto sean movilizadas
- representarían el nexo entre el saber que requiere ser abordado durante la formación y los desafíos planteados desde el ámbito laboral y social.

Así, será desde la propia noción de competencias que se podrá comprender las implicancias de la incorporación de las competencias en la formación universitaria, en el sentido de cuáles son las concepciones predominantes que se están proyectando en relación a las competencias que se busca desarrollar a través de la formación profesional.

3.2.2. Implicancias de un enfoque basado en competencias para la docencia

De acuerdo a Yániz (2008), un currículum basado en competencias implicará para la docencia:

> Diseñar acciones curriculares que promuevan el conocimiento, el desarrollo de actitudes y la adquisición de habilidades, será necesario acercar al estudiante a contextos próximos a los que constituirán su ámbito de actuación profesional y social, y utilizar una metodología que facilite el aprendizaje de prácticas en las que tenga que movilizar sus recursos para generarlas (p. 3-4)

La autora resalta ciertas características de los programas de formación basados en competencia, que inciden sobre el desarrollo de la docencia:

- foco en la actuación, la práctica o aplicación (profesional) y no en el contenido;
- relevar lo que se aprende;
- evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas;
- facilitar la integración de contenidos;
- generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas;
- favorecer la autonomía de los individuos;
- transformación del papel del profesorado hacia una concepción de facilitador.

Por otro lado, Tobón (2006) destaca tres aspectos en los que un enfoque por competencias significa cambios para la docencia:

- el paso de un énfasis en conocimientos conceptuales y factuales a uno centrado en desempeño integral ante actividades y problemas.
- desde un foco en el conocimiento hacia el de la sociedad del conocimiento lo que implicaría dar atención a la contextualización del saber y pasar desde la simple asimilación de conocimientos a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.
- cambiar el centro del proceso, desde la enseñanza al aprendizaje dando atención a los aprendizajes previos, las expectativas, el logro de los aprendizajes, los estilos de aprendizaje de los estudiantes y a cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje.

En cuanto a la influencia que las características de las competencias tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el programa DeSeCo de la OCDE (2005) reconoce los siguientes elementos:

- multidimensionalidad: que refiere a integrar los diferentes componentes implicados en ellas (de tipo cognitivo, motor y afectivo o actitudinal).
- movilización de recursos: el proceso formativo habrá de plantear al alumno situaciones complejas y variadas, para darle la posibilidad de demostrar en la acción su nivel de competencia.
- transferencia: el proceso formativo habrá de lograr que el alumno tome consciencia de los diferentes conocimientos que constituyen la competencia en desarrollo, y a su vez, hacerle comprender el carácter generalizable que tiene el problema o la situación que debe resolver, así como el procedimiento utilizado.
- contexto: el proceso formativo habrá de prever la posibilidad para que el alumno ejerza la competencia, a través de diferentes actuaciones.

- reconocimiento social: la formación debe apuntar al desarrollo de competencias válidas y pertinentes para la profesión que el estudiante va a ejercer y que sean reconocidas como tales en ese medio.

A su vez, Figueroa, Gilio y Gutiérrez (2008) identifican un conjunto de aspectos que relacionarían la docencia con un desarrollo curricular en base a competencias, entre los que están:

- planear y conducir adecuadamente estrategias de enseñanza y de aprendizaje orientadas a que el estudiante muestre el logro de la competencia.
- diseñar y usar estrategias de seguimiento y evaluación adecuadas y oportunas que orienten y promuevan un aprendizaje óptimo de los estudiantes, orientado a mostrar el logro de la competencia.

Para estas autoras, el quehacer del docente universitario necesariamente se vinculará con el análisis y reflexión acerca de un enfoque de formación basado en competencias, dado el conjunto de decisiones que están implicadas.

Por lo tanto, un currículum basado en competencias tendrá implicancias sobre la docencia en cuanto a que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe procurar el desarrollo de competencias, a través de la integración de conocimientos de distinto tipo (cognitivo, conceptual, procedimental, actitudinal), de una permanente aproximación al contexto de aplicación de los conocimientos, y el foco en el aprendizaje del estudiante. De modo que el docente tome decisiones en torno a estrategias de enseñanza y evaluación que permitan al estudiante movilizar conocimientos para enfrentar situaciones complejas, vinculándolo de manera progresiva a actuaciones complejas relacionadas con la profesión.

3.2.3. La docencia universitaria frente a nuevos desafíos

Autores como Monereo y Pozo (2003) destacan en especial el reto referente a la sociedad del conocimiento, en relación con la producción y flujos del conocimiento y en lo cual, refiriendo a Castells (2000), recalcan que las tecnologías de información juegan un rol fundamental. De acuerdo con los autores, ello se expresa en un saber cada vez más inabarcable, el aumento de los centros de producción de dicho saber, una creciente especialización y a la vez fragmentación del conocimiento, y la dificultad para establecer saberes de carácter absoluto, lo cual tendría una directa relación con la dificultad para la selección de contenidos.

Ello plantea una demanda en relación con la necesidad de "reflexionar y discutir, profundamente sobre los criterios de selección de las materias y los contenidos que componen el currículo" (Monereo y Pozo, 2003, p. 2), así como respecto de la necesidad de establecer relaciones entre estos contenidos, conectarlos y establecer cierto nivel de integración, y asegurar que sean contextualizados.

Otro aspecto sobre el cual llaman la atención refiere a:

> La naturaleza crecientemente incierta y cambiante que adopta el conocimiento en nuestra sociedad. De modo muy resumido, se podría decir que se hace necesario poner énfasis en la *flexibilidad, fiabilidad* y *carácter constructivo* del conocimiento que se enseña en la universidad (Monereo y Pozo, 2003, p. 4)

Para los autores, ello supone poner atención a los criterios con que se analizan y justifican los saberes, en un proceso de construcción social.

En cuanto a la función y rol del docente, los autores resaltan que éstos no sólo deben ser especialistas en los contenidos de su materia, sino que también en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Barrón (2009) también destaca que existiría una necesidad de revisar y transformar los sistemas educativos para enfrentar las demandas de una nueva naturaleza, asociadas a un mundo globalizado en el que se encuentran insertas todas las sociedades. En relación a ello, desde la década de los 90, organismos internacionales (UNESCO, 1998) habrían sugerido "la adopción de un nuevo rol del docente de educación superior, acorde con las demandas de una nueva sociedad globalizada y capaz de apoyar el desarrollo integral del estudiante" (Barrón, 2009, p. 80), lo que implicaría nuevos enfoques para la formación de los estudiantes, "basados en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) y el diseño de nuevas modalidades educativas" (Barrón, 2009, p. 81).

En lo que refiere específicamente a los ámbitos que distinguen al profesor universitario (en cuanto docente), García-Valcárcel (2001) recalca:

- es un profesional dedicado a la enseñanza, y que como tal comparte con otros profesores unas funciones básicas orientadas a que otras personas aprendan;
- es un especialista en una ciencia, lo cual integra la capacidad y hábitos investigadores, que le permitan acercarse y ampliar, las fronteras de su rama del saber; y
- es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación, y conformación de la conducta, a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida.

Para la autora, ello demanda, entre otras cosas, que el docente universitario tenga un carácter de especialista en relación con diversos aspectos del aprendizaje (su diagnóstico, uso de recursos, y en la convergencia interdisciplinar de saberes) y sea a la

vez un facilitador del aprendizaje en la comunidad y promotor de relaciones humanas, trascendiendo su rol de experto en una determinada disciplina del conocimiento (García-Valcárcel, 2001).

De forma análoga, Yániz (2006) destaca que tradicionalmente la planificación de la docencia ha tenido como referente, y a la vez como contenido fundamental, el conocimiento propio de las áreas, siendo éste la base y objeto de la planificación y de los correspondientes programas. En una formación basada en competencias y centrada en el aprendizaje, la planificación tendrá como referencia el aprendizaje deseado y se organizará en torno a los elementos necesarios para adquirir las competencias que conforman un perfil previamente establecido.

Siguiendo con estas ideas, Solar (2007) plantea que los nuevos desafíos formulados para la docencia traspasan el dominio disciplinario e implican el desarrollo de un proceso centrado en el aprendizaje, reconociéndose la complejidad de la enseñanza y la mejora de habilidades básicas, requiriendo por parte del profesor universitario atender a nuevos aspectos, tales como: los conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes, el establecimiento de una buena comunicación con sus estudiantes, y atender a las características del grupo.

En dicha línea, Yañiz (2006) resalta que los docentes deberán examinar y resolver problemas, analizar un tema para hacerlo comprensible, desarrollar nuevas formas de aproximarse a los contenidos, seleccionar estrategias metodológicas y recursos de apoyo que favorezcan los aprendizajes, así como procedimientos de evaluación en función de aprendizajes diversos y complejos.

Como síntesis de los planteamientos expuestos, es posible considerar las ideas de Murillo (2006), quien resume algunos de los cambios que implican las nuevas funciones y roles para la docencia:

- docente como facilitador, asesor o guía.
- capacidades relativas a la flexibilidad y adaptabilidad.
- capacidades relativas a la búsqueda de información y procesamiento de la misma.
- diseños centrados en problemas reales y abiertos.
- visión de los estudiantes como sujetos que pueden aprender por sí mismos.
- aprendizaje cooperativo.
- evaluación integral (procesos y resultados) con participación de los alumnos.

Acorde a lo anterior, actualmente se destaca una ampliación de la función docente que implica su involucramiento en las distintas fases para concretar el proyecto formativo, cambios en sus prácticas pedagógicas (interacciones, estrategias metodológicas y de evaluación, recursos didácticos) y la reflexión sobre su propio quehacer docente, implicando un mayor involucramiento con la propuesta curricular.

IV. Marco Metodológico de Investigación

4.1. El enfoque de investigación: investigación cualitativa – interpretativa

Dado que la investigación indaga en las representaciones que los sujetos tienen sobre determinados fenómenos en los que están inmersos, y en sus procesos de construcción de significado, se considera como adecuado hacer uso de una perspectiva cualitativa. Al inquirir en las representaciones de los académicos respecto de un currículum basado en competencias, se busca comprender y aprehender los significados que ellos construyen para conocer, explicar y situarse en el proceso que se desarrolla en la universidad de la cual forman parte.

Para Sandín (2003), los estudios cualitativos enfocan su atención en los contextos, en tanto "es desde el mundo real desde donde se perfila la experiencia humana y los significados que los sujetos le atribuyen a esta, donde dicha experiencia se mira de manera global" (p. 125).

Por su parte, Pérez (1994) resalta, dentro de las principales características de la investigación cualitativa, que "intenta comprender la realidad como construcción social, a partir del estudio profundo de una situación concreta, del modo en que es aceptado y problematizado por los individuos en interacción, buscando captar la complejidad de la realidad, para lo cual requiere de una recogida de datos sistemáticos que posibiliten un análisis interpretativo" (p. 27). Sandín (2003), citando a Cook y Reichard (1986), igualmente releva el que la investigación cualitativa tiene una mirada holística sobre los fenómenos que estudia, es decir, "busca la comprensión global del objeto de estudio, estableciendo categorías de análisis y descripción, para su comprensión integral, y de los aspectos que la caracterizan. Ello, a partir de la comprensión de los significados que los sujetos atribuyen a sus acciones, conductas y experiencias" (p. 37).

En cuanto a una perspectiva interpretativa, Sandín (2003) destaca ciertos elementos que están presentes en una investigación cualitativa, entre los que subraya "la atención al contexto como un factor fundamental para los significados sociales" (p. 56), aspecto que también releva Pérez (1994), reconociendo la importancia de las creencias, valores y reflexiones de los docentes, basadas en una reflexión que se realiza en y desde la acción, en un determinado contexto.

Estos autores plantean, además, como elementos de un enfoque interpretativo, el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, dando primacía a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento, a partir del interés en conocer cómo experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción. En este sentido, se busca "captar la forma en que las personas, en contextos naturales experimentan sus vidas y los significados que les atribuyen" (Sandín, 2003, p. 151).

De esta manera, Sandín (2003), citando a Latorre, del Rincón y Arnal (1996), releva que, dentro de la corriente de la perspectiva interpretativa,

> el propósito fundamental de la investigación cualitativa es la búsqueda de los significados que las personas otorgan a sus experiencias como miembros de las instituciones, la cual constituye un proceso de reflexión (más o menos consciente) que permite dar sentido a la experiencia vivida, entendida esta en un sentido amplio, no sólo como acción, sino también como reflexión, donde ambas se desarrollan en interacción y en un contexto (p. 63)

Por tanto, dado que la investigación busca indagar en los sentidos, visiones, creencias, percepciones, ideas, opiniones, actitudes y conceptualizaciones que dichos actores tienen en torno al fenómeno en estudio, se inscribe dentro de la investigación cualitativa, en una perspectiva interpretativa. Ello además se integra y da sentido a la noción de

representaciones sociales planteada por Moscovici (1984, citado en Campo-Redondo y Labarca, 2009) para abordar la construcción de significados, en la medida que estas refieren a una forma de conocimiento social específico, natural, de sentido común y práctico, que se constituye a partir de las experiencias, saberes, modelos de pensamiento e información, los cuales son recibidos y transmitidos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

4.2. Tipo de estudio: estudio de caso

La investigación corresponde a un estudio de caso, en el que se aborda el proceso de cambio curricular en una universidad en particular. Específicamente, corresponde a un estudio de caso de carácter interpretativo, el cual se caracteriza por

> contener descripciones ricas y densas, donde los datos descriptivos se utilizan para desarrollar categorías conceptuales, o para desafiar o defender presupuestos teóricos definidos antes de recoger los datos, en que su nivel de abstracción puede ir desde la sugerencia de relaciones entre variables hasta la construcción de una teoría (Pérez, 1994, p. 84)

Asimismo, Pérez (1994) destaca que un estudio de caso es especialmente aplicable cuando se combina teoría y práctica, y se busca comprender los significados de una vivencia, que en este caso refiere a la experiencia de los académicos en el proceso de cambio curricular en la universidad de la cual forman parte, con el propósito de conocer y comprender cuáles son las representaciones sociales que tienen acerca del mismo, a partir de su participación en él.

Delimitando aún más este tipo de metodología, Sandín (2003), citando a Rodríguez Gómez *et* al. (1996), señala que el estudio de caso "implica un proceso de indagación

que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio, lo cual se plasma en el proceso de investigación desarrollado" (p. 175). Plantea además que, de acuerdo a Stake (1994, 1998), se trata de un método centrado en alcanzar una mayor comprensión del caso particular, y no necesariamente en la representatividad del mismo respecto de las diversas formas en que el fenómeno examinado puede ser evidenciado. Lo anterior se debe a que el investigador necesita aprender específicamente sobre el caso particular (Stake, 1994, 1998; en Sandín, 2003), lo cual sucede en el presente estudio, considerando la vinculación de la investigadora con el caso particular a ser analizado.

En cuanto a las características fundamentales de la metodología de estudio de caso, Pérez (1994) reconoce algunas que orientan el proceso de investigación. La siguiente Tabla permite comparar dichas características (columna de la izquierda) con aquellas específicas de la presente investigación (columna de la derecha).

Característica	Investigación desarrollada
Particularista: se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular.	El fenómeno en estudio lo constituye el proceso de cambio curricular en una universidad específica; no busca la generalización de sus resultados, pero sí una comprensión profunda del proceso en esta universidad y cómo el mismo es significado por sus académicos, los cuales se ven implicados en él.
Descriptivo: busca una descripción rica y densa del fenómeno de tipo cualitativo.	A través del estudio y descripción de las representaciones que los académicos implicados en el proceso de cambio curricular tienen sobre un currículo basado en competencias y sobre sus implicancias en su docencia.
Heurístico: busca iluminar respecto de los significados que sujetos tienen y construyen sobre su realidad, para	Se enfoca el estudio en un proceso que permea hoy en día a un conjunto de universidades, respecto del cual no existe aún suficiente conocimiento respecto

ayudar a la comprensión del fenómeno. Tanto a los sujetos implicados que investiga como a aquellos interesados en el fenómeno.	de cómo los actores implicados significan el mismo. Por tanto, para iluminar este fenómeno, se abordan las representaciones de los académicos al proceso descrito.
Inductivo: los significados, las conceptualizaciones, teorizaciones (conceptos, categorías y sus relaciones) surgen desde los datos generados a través del proceso de investigación.	La investigación se basa en la generación de información a partir de los datos obtenidos desde los propios actores partícipes del proceso de cambio curricular.

Tabla 3: Relación entre la investigación desarrollada y las características del estudio de caso, formuladas por Pérez (1994).

En conclusión, el estudio de caso que se aborda en la investigación cobra relevancia, por una parte, porque permite una mayor comprensión de los procesos de cambio curricular a nivel universitario, y por otra, porque posibilita el develar los significados que se construyen en torno al proceso de cambio curricular basado en competencias, en esta universidad en particular.

4.3. Definición de muestra: determinación a priori en base a criterios

Para la presente investigación se realizó una determinación a priori de la estructura de la muestra, a partir de ciertos criterios que se consideraron relevantes en la medida que parten de una idea de tipicidad y que adquieren el carácter de abstractos en tanto se han desarrollado con independencia del material concreto analizado, y antes de su recogida y análisis (Flick, 2004).

De este modo, el primer criterio que se consideró fue la cantidad de años que la carrera se encontraba realizando el proceso de cambio a nivel de currículo, dado que desde la perspectiva de desarrollo curricular, y acorde con los propósitos de la investigación, se planteó como importante abordar el estudio en alguna carrera o programa que se

encontrase en fase de implementación de la nueva propuesta curricular. A su vez, se consideró como ideal el máximo de años de implementación, bajo el supuesto de que permitiría acceder a las representaciones que los académicos tienen sobre el proceso desde una perspectiva más amplia, teniendo en cuenta que han estado implicados en las diversas etapas del desarrollo curricular, en función de su participación en el proceso y en la docencia. Lo anterior guarda relación con los objetivos del estudio y las preguntas de investigación formuladas, referidas al rol y participación de los académicos en el proceso y a las implicancias que visualizan para la docencia.

En la universidad, el proceso de cambio curricular ha sido desarrollado de manera gradual, desde principios del 2000, plasmado en primera instancia en procesos más generales como fue el desarrollo del programa de formación general. Durante dicha década se avanza en definiciones orientadas hacia cambios en los planes de formación de las carreras y programas de pregrado, las que en el 2008 se concretan en un nuevo reglamento para los estudios de pregrado, que establece que los planes de estudio deberán incorporar un perfil de egreso que incorpora competencias (genéricas y específicas).

En la actualidad, la mayor parte de las carreras y programas de pregrado se encuentran en fase de diseño de sus planes de formación, o ya prontas a comenzar su implementación. En tanto, un número menor de ellas, está en fase de implementación, dentro de las cuales sólo unas pocas tienen egresados formados a la luz de las nuevas propuestas curriculares.

En base a la información disponible a Julio de 2011, aportada por un profesional del área de pregrado, al momento de tomar la decisión respecto de la carrera en que se realizaría el estudio se encontraban en fase de implementación 17 carreras o programas de pregrado del total de 67 impartidas por la universidad que deben desarrollar este proceso. Esta información se detalla en la siguiente Tabla:

Áreas del Conocimiento	Humanidades y Artes	Ciencias Sociales	Ciencias Químicas y Biológicas	Ciencias Físicas y Matemáticas	Ciencias de la Naturaleza	Ciencias de la Salud
Carreras	1	2	4	6	2	2
Años de implementación	4	1	2	3 a 4	5 a 6	2

Tabla 3: Estado de avance del proceso de cambio curricular en la universidad, a julio del 2011.

De acuerdo a la información presentada, sólo dos carreras se encontraban en una fase más avanzada de desarrollo de sus propuestas curriculares, con al menos un período completo de implementación, acorde con la duración de la carrera, contando con una o dos generaciones de egresados.

Si bien en un primer momento se pensó en que académicos de ambas carreras fuesen informantes para la presente investigación, el estudio se focalizó finalmente sólo en una de ellas, en función del criterio de accesibilidad al momento de tomar decisiones sobre la muestra (Valles, 2007). Dado que ambas carreras presentaban igual cantidad de años en el proceso, se optó por aquella en que hubo mayor facilidad para realizar las gestiones que permitiesen realizar el levantamiento de información. Adicionalmente, lo anterior se vio influido por el momento en que se realizó el estudio, dado que en la otra carrera se estaban desarrollando procesos de acreditación y de evaluación curricular, que implicaban también a los académicos como informantes a través de encuestas, entrevistas y grupos focales, lo que limitó su disposición a participar de un nuevo estudio.

La investigación se centró en las representaciones de los académicos en una carrera del área de las Ciencias de la Naturaleza. Para la selección de los docentes, se establecieron dos criterios:

- la pertenencia a la planta académica de la facultad en cuestión.
- la experiencia en docencia universitaria: dice relación con la cantidad de años en docencia, de modo que se trate de académicos con experiencia previa a la incorporación de un currículo basado en competencias, especialmente desde la perspectiva de las implicancias que percibe en relación con su docencia. Teniendo esto en cuenta, se consideró un mínimo de diez años de docencia universitaria, considerándose además como relevante que la mayor parte de la misma se hubiese realizado en la universidad que constituye el caso de estudio.

La elección de los informantes tuvo además en consideración el criterio de accesibilidad, es decir, las posibilidades de acceso a ellos y su interés en participar en la investigación a partir de los contactos establecidos, de modo que los académicos entrevistados fueron siete. Ello permitió genera una información densa que posibilitó su análisis en términos de poder describir y caracterizar las representaciones sociales de los académicos en torno a un currículum basado en competencias

En función de los criterios presentados, la siguiente Tabla especifica la muestra de los docentes entrevistados para el presente estudio:

Años de Docencia / Académico	Año de docencia			Total
	Entre 10 y 15 años	Entre 15 y 20 años	Más de 20 años	
Docentes de la Facultad de Ciencias	1	4	2	7

Tabla 4: Muestra de Académicos Entrevistados.

Se debe aclarar que para efectos de análisis de la información generada a través de las entrevistas y resguardar la respectiva confidencialidad, estás fueron numeradas acorde al orden en que fueron realizadas, asignándose el Nº 1 a la primera entrevista que fue realizada en el marco de esta investigación, que fue la de prueba, de modo que la información que fue analizada y constituye la base para la presentación de resultados corresponden a las Entrevistas Nº 2 (Ent 2) a la Nº 8 (Ent 8).

4.4. Diseño y desarrollo de la Investigación

De acuerdo a los esquemas planteados por Valles (2007), tomando como referencia a Morse (1994), la investigación fue diseñada y desarrollada en torno a seis fases, las cuales fueron continuamente adaptadas o ajustadas en función del desarrollo del estudio. Dichas etapas aparecen detalladas en la siguiente Tabla:

Fase	**Descripción de lo realizado**
Reflexión	Identificación y precisión del tema a investigar y de las interrogantes de investigación, establecimiento general de las perspectivas teóricas y metodológicas para enfrentar el estudio, en relación con el currículum y el enfoque de investigación.
Planeamiento	Indagación sobre el contexto, antecedentes teóricos, aproximación al caso de estudio, definiciones para abordar la estrategia de investigación, elaboración del informe de proyecto de tesis.
Entrada	Identificación de informantes, preparación del trabajo de campo y realización de las entrevistas.
Análisis Preliminar	Análisis del texto de las entrevistas, identificación de las primeras categorías para la descripción del objeto de estudio, profundización en el caso de estudio.

Análisis en Profundidad	Análisis orientado a la interpretación de los resultados, a partir de sucesivas revisiones del material y nuevas formulaciones de categorías y de reorganización de la información, discusión de resultados a la luz del marco teórico.
Escritura	Elaboración del Informe.

Tabla 5: Fases de diseño y desarrollo de la investigación.

4.5. Generación de información: la entrevista

En el marco de la investigación, existen dos herramientas fundamentales para la generación de la información: revisión de documentación institucional sobre el proceso en la universidad y la indagación sobre las representaciones de los académicos. Cabe indicar que si bien en una primera instancia fueron utilizadas de manera secuencial (primero se indagó en aspectos generales sobre el proceso en la universidad a partir de la revisión y sistematización de documentación), luego fueron abordadas de manera simultánea.

Es importante recordar que en la perspectiva interpretativa, la investigación refiere a una realidad social construida a través de los significados que los individuos le atribuyen, de modo que es estudiada desde el punto de vista de las personas, dando énfasis en el proceso de comprensión. Esto implica sumergirse en aquello que se desea estudiar y utilizar la comunicación como herramienta para acceder a los significados, por lo que la entrevista fue considerada como una herramienta fundamental para la generación de información.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizaron entrevistas en profundidad para acceder a las representaciones de los académicos. En esta modalidad de entrevista, "se busca encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, sus perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su mundo" (Ruiz, 2003, p. 166), por lo que se considera como una

herramienta apropiada para develar las representaciones sociales que los sujetos tienen sobre el currículum basado en competencias.

Complementariamente, siguiendo a Flick (2004), las entrevistas tuvieron un carácter semi-estructurado, modalidad que, por una parte, permite poner de manifiesto los elementos específicos que determinan el efecto o significado de un acontecimiento para el entrevistado (especificidad), y por otra, se orientan a asegurar que todos los aspectos y temas relevantes para las preguntas de investigación sean mencionados durante la entrevista (amplitud).

Para abordar su realización, se elaboró un guión de entrevista, siguiendo los planteamientos de Valles (2007). De esta manera, dicha pauta contenía los temas y subtemas que debían ser cubiertos de acuerdo con los objetivos de la investigación, y a partir de ellos se formularon algunas preguntas de carácter abierto que permitirían recoger información sobre dichos tópicos.

Las entrevistas fueron realizadas teniendo como referencia el guión, si bien éste no fue aplicado de manera rígida, sino que atendiendo al desarrollo de cada entrevista particular, lo cual fue definiendo el orden de las preguntas, así como también que algunas de estas no fuesen realizadas, dado que el tema fue abordado a priori por el entrevistado en específico.

Cabe destacar que diversos autores (Flick, 2004; Ruíz, 2003; Valles, 2007) enfatizan el carácter comunicativo de la entrevista y su base en la interacción entre entrevistado e investigador, de modo que "la acción no sólo depende de los objetivos del investigador, sino también de lo que nos dicen o hacen, los propios entrevistados" (Pérez, 1994, p. 42). Teniendo en cuenta lo anterior, se buscó cautelar el ambiente al momento de efectuar las entrevistas, resguardando por una parte la privacidad de los informantes (por lo que fueron realizadas en las oficinas de cada uno de los académicos), y por otra, a

través de una relación formal pero cordial con los entrevistados. Se cree que ello posibilitó que los docentes pudiesen explayarse en sus respuestas y que no se discontinuara el ritmo de las mismas, si bien en algunos casos ocurrieron interrupciones (llamadas telefónicas, otras personas que solicitaron hablar con él o ella).

Por otra parte, para tener una mayor aproximación al caso de estudio, se realizó una revisión bibliográfica y documental. Ello implicó la identificación, selección, revisión y análisis de documentos que permitiesen contextualizarlo y caracterizar sus principales elementos teórico-conceptuales, así como la forma en que se desarrolló el proceso en la institución.

4.6 Análisis de Información: análisis de contenido

En la investigación cualitativa, el texto desempeña un rol fundamental, ya que

> por una parte representa los datos esenciales en los que se basan los hallazgos, constituyen la base de las interpretaciones y son el medio central para presentarlos y comunicarlos; de modo que el texto es resultado de la recogida de datos y un instrumento de interpretación (Flick, 2004, p.43).

En la investigación desarrollada, este texto lo constituyen las entrevistas transcritas, siendo este el material sobre el cual el análisis fue desarrollado.

Siguiendo a Pérez (1994), afirmamos que:

> el análisis de los datos es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos utilizados e implica: trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en

> unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades, descubrir qué es importante y qué van a aportar a la investigación (p. 102)

Esto lleva aparejado acciones tales como reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener la visión más completa posible de la realidad objeto de estudio.

No obstante, es importante plantear que la literatura sobre la investigación cualitativa aporta una amplia aproximación y enfoques para abordar el análisis de los datos recogidos en el estudio, los que aluden por ejemplo a métodos específicos para el análisis, tales como la codificación y categorización, y el análisis secuencial (Flick, 2004), los cuales son concordantes con el método de recogida de información (Ruíz, Aristegui y Melgosa, 2002; Valles 2003) o que son comprendidos como parte de un enfoque teórico-metodológico para abordar el proceso de investigación en su totalidad (Strauss y Corbin, 2002).

Una de estas aproximaciones es el análisis de contenido. De acuerdo a Valles (2007), "el análisis en sí, refiere a la utilización de ciertos procedimientos y técnicas, una vez obtenidos los datos" (p.340), mientras que Ruiz (2003) especifica que el análisis de contenidos radica en "una técnica para leer e interpretar el contenido de diverso tipo de documentos, entre los cuales están los textos que surgen de la transcripción de las entrevistas" (p.192).

Por su parte, Pérez (1994) enfatiza que el análisis busca la indagación profunda y no la cuantificación, enfocándose en el significado intersubjetivo. Por lo tanto, no pretende la generalización, sino que trabaja sobre hipótesis de trabajo, tratando de comprender la realidad como un todo unificado, y es realizado de manera sistemática y ordenada, manteniendo siempre el criterio de flexibilidad. Continuando con estas ideas, es posible indicar que, dentro del proceso de análisis:

> la categorización facilita la codificación de los datos registrados y por ende permite su simplificación, pero igualmente requieren de un proceso de selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación, en lo cual la reducción de los datos facilita su tratamiento y una mejor comprensión de ellos para realizar la inferencia de los resultados, proceso que se lleva a cabo a lo largo de la investigación (Miles y Huberman (1984) en Pérez, 1994, p.103)

Ahora bien, para el análisis de los datos realizado en la presente investigación, se tomaron elementos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). No obstante, es importante indicar que lo anterior no conllevó una adscripción propiamente tal a dicho planteamiento, sino que este sirvió como un marco referencial para realizar el análisis, más que como una opción metodológica tendiente a generar teoría. Los aspectos considerados fueron la codificación abierta, y en relación a ella, las nociones de categoría y propiedades. Como complemento, se tomó como referencia a Ruiz (2002, 2003), Flick (2004), Valles (2007) y Scribano (2008).

De acuerdo a Strauss y Corbin (2002), la codificación abierta refiere al proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos que se descubren en los datos. Conlleva realizar una comparación de la información obtenida a partir del conjunto de entrevistas, buscando establecer un código conceptual abierto para diversos fragmentos que aluden o comparten un mismo planteamiento, referente a ideas, conceptos, valoraciones (Valles, 2007), es decir, que dan cuenta de un significado.

Es a partir de esta primera conceptualización (de significados) que se identifican las posibles categorías que permiten explicar un fenómeno, posibilitan comenzar su descripción y representan un nivel más abstracto para agrupar los conceptos presentes en los datos (Strauss y Corbin, 2002). Por otro lado, las propiedades dan cuenta de ciertas

características particulares que permiten establecer la especificidad de la categoría, y en la descripción permitirán relevar lo común de los conceptos (contenidos) destacados o significados por los entrevistados (Strauss y Corbin, 2002).

A través de la codificación axial de la teoría fundamentada, entendida como el proceso que permite dar forma a explicaciones más precisas y completas de los fenómenos en estudio, a partir de las relaciones que se establecen entre sus categorías y propiedades (vinculadas a elementos conceptuales), el análisis de contenido busca establecer una manera más comprensiva de explicar la interrelación entre ellas, lo que da origen a nuevas formas de categorizar y describir el fenómeno y sus componentes (Strauss y Corbin, 2002).

4.7. Criterios de calidad para la investigación

La literatura reconoce que la investigación cualitativa tiene sus propios criterios para resguardar y asegurar la calidad de la investigación. No obstante, también es importante considerar que en otros ámbitos del enfoque no existen criterios expresados bajo conceptos comunes, y los mismos son puestos en duda por otros autores. De esta manera, Sandín (2003) por ejemplo, plantea que algunas de estas nociones son normalmente consensuadas (como son la validez y la triangulación), pero que se les otorga distinto énfasis y enfoque dependiendo de los diversos investigadores.

Continuando con lo anterior, autores como Ruiz (2003) reconocen que ha existido una tradición que proyecta los criterios positivistas aplicados a la investigación cuantitativa (validez, fiabilidad, consistencia interna, precisión, parsimonia), pero que éstos adquirirán un sentido particular en una investigación cualitativa (credibilidad, transferibilidad, dependencia, confirmabilidad), de la que surgirán modos, orientaciones o técnicas específicas para su aplicabilidad.

Skrtic (1985, citado en Ruiz, 2003), reconoce un conjunto de técnicas, de las cuales han sido consideradas:

- la descripción densa, que permite dar cuenta clara de cómo se desarrolló el proceso y proveer de sustento a las decisiones y conclusiones de la investigación. Esto se busca resguardar especialmente a través de la descripción acuciosa del proceso desarrollado en la investigación.
- la auditoría de dependencia y la de confirmabilidad, que existe en un proceso de control realizado por investigadores externos, y que en el caso particular del presente estudio, es denominada como revisión de pares expertos. Esta se focalizó en asegurar la consistencia teórica de la investigación, pero además consideró su consistencia metodológica. Para ello se recurrió a la revisión por pares especialistas, durante las distintas etapas de la investigación. De esta manera, se buscó asegurar la coherencia en relación con la propuesta de investigación (plasmada en sus objetivos e interrogantes) y en el desarrollo de la misma (evidenciada en la generación y análisis de información), así como también la plausibilidad de los resultados y conclusiones planteadas a partir del análisis. El detalle de la manera en que fue abordado es descrito en un apartado posterior.

Sandín (2003), por otra parte, señala que, entre las cuestiones éticas que deben ser tenidas en consideración, se encuentran el consentimiento informado y la confidencialidad de los informantes, lo cual fue especialmente cautelado en el proceso de recogida y análisis de la información. Para lo cual se informó a los entrevistados respecto del contexto y los objetivos de la investigación, es decir el desarrollo de una tesis de postgrado y la indagación sobre las representaciones sociales de los académicos en torno a un currículum basado en competencias, respectivamente; se solicitó su consentimiento formal a través de una carta y se concordó con ellos día y hora de la entrevista. A su vez, en el momento de la entrevista se reiteró el carácter confidencial de la información y se solicitó autorización para su grabación.

La autora recoge también dentro de aportaciones más recientes, el criterio de reflexividad (Sandín, 2003), que alude principalmente a la conciencia y autocrítica reflexiva del propio investigador, y que implica reconocer y estar alerta a las propias predisposiciones y sesgos que pueda tener. Este criterio se considera especialmente relevante, considerando la posición que la investigadora tiene en relación, por una parte, con el tema de la investigación y, por otra, con el propio caso en estudio. Lo anterior, teniendo en cuenta que el fenómeno abordado se ha constituido en parte de su quehacer profesional con el transcurso del tiempo, y que dicha labor se desarrolla en la universidad en la que la investigación fue realizada.

De esta forma, la reflexividad para el caso del presente estudio, fue resguardada a partir de dos elementos relevantes.

El primero refiere a de lo que se ha definido como una vigilancia teórico-práctica en el desarrollo de la investigación (Sandín, 2003). Ello se expresa en:

- vigilancia para evitar sesgar el análisis e interpretación, a partir de la propia experiencia en el proceso, o con las representaciones particulares que se han ido desarrollando en torno al mismo, a partir de un cuestionamiento permanente respecto del análisis e interpretación de la información generada, y de la autorreflexión respecto del propio rol en el proceso; y
- fidelidad al relato de los sujetos, cautelando de no llevar a sus representaciones las creencias, ideas y concepciones de otros académicos con los cuales se interactúa, los que están también implicados en el proceso de cambio curricular.

El segundo elemento radica en una vigilancia epistemológica-metodológica (Sandín, 2003), que fue enfrentada de tres maneras:

- manteniendo la coherencia en el enfoque y método de investigación cualitativo, en tanto se utilizó un marco referencial, sin sujeción a una única línea metodológica, sino

más bien un enfoque ecléctico que adoptó énfasis particulares a medida que se desarrollaba el proceso.

- la revisión y contrastación permanente de las fases y procesos de la investigación con los objetivos y preguntas de investigación, interacción orientada al cuestionamiento crítico para mantener el foco en el propósito y problema de investigación, y simultáneamente cuestionar las propias premisas que dieron origen a la investigación.
- realización del análisis de los datos e interpretación de resultados, a la luz de los objetivos e interrogantes planteadas para la investigación, pero con una actitud abierta a hallazgos emergentes, no derivados directamente de las preguntas sobre las que se desarrolló la generación de información.

4.8. Descripción del proceso de investigación desarrollado

La realización del estudio, bajo el marco de la investigación cualitativa de carácter interpretativo, tomó como referencia diversos autores para generar e implementar la propuesta de investigación, tanto en su fase de diseño como de desarrollo.

En primera instancia, se identificó y seleccionó un conjunto de fuentes de carácter amplio sobre la investigación cualitativa, que permitiesen una aproximación conceptual y metodológica a la misma. A partir de ello, se realizó una sistematización de textos más específicos en relación con la manera de generar y analizar la información.

De esta forma, la opción para la investigadora radicó en proveerse del marco referencial previamente descrito, que le permitiese desarrollar el proceso de manera organizada, y sirviese como guía para la toma de decisiones respecto de cómo abordar el estudio, para luego ir profundizando en los aspectos que fuesen necesarios, conforme avanzaba el mismo.

4.8.1. Revisión bibliográfica

La revisión bibliográfica se desarrolló a lo largo de toda la investigación. No obstante, pueden distinguirse tres momentos de focalización, primordialmente en función de los temas que se enfatizaron en cada uno de ellos.

Como señala Valles (2007), la revisión de literatura (de diversa naturaleza) es un aspecto presente en toda investigación. Sin embargo, es necesario indicar que, ya desde su fase inicial, resulta importante evitar la pretensión de hacer una revisión completa de todo el material relacionado con la temática particular, si no que más bien, ésta debe enfocarse en generar una base adecuada y suficiente para comenzar los primeros pasos del estudio. No obstante, este fue tal vez uno de los elementos que dificultó el inicio de la investigación y la concreción de su diseño, ya que no hubo una estrategia clara para enfrentarlo, dificultando establecer un límite a la revisión realizada (en términos de la cantidad de literatura abordada, sus focos temáticos y la forma de organización y sistematización), lo que implicó un tiempo considerable en una primera etapa. Pese a lo anterior, una revisión más exhaustiva permitió mantener una mirada más amplia respecto del problema de investigación, y la metodología particular para abordarlo.

-Primer momento: aproximación al estudio

Su sentido está dado fundamentalmente como una aproximación inicial al tema del estudio, y el enfoque que se le daría al mismo.

Se centró en la recopilación de antecedentes respecto de la Educación Superior (ESUP) en general y la Universitaria en particular, referidas principalmente a políticas de ESUP, las tendencias generales en su evolución a nivel global, y en el ámbito nacional en lo particular, de modo de situar el proceso de cambio curricular en un contexto general.

La identificación de antecedentes del proceso en la universidad y su revisión inicial, estuvo enfocada principalmente en reconocer documentos de base que permitiesen identificar los fundamentos para la opción de cambio curricular, así como también otros que dieran cuenta del desarrollo del proceso. Cabe destacar algunos aspectos en relación con esta información, entre los que destaca que en una primera instancia resultó difícil encontrar documentación específica, que la cantidad de documentos de acceso público encontrados era desigual en función de la etapa cronológica del proceso, y que la disponibilidad de información referida a la fundamentación y sustentación teórica del mismo para el caso específico de la universidad era escasa.

Esta primera revisión bibliográfica permitió la identificación preliminar de conceptos claves para la generación de un marco teórico, a partir de temas sobre los cuales seguir profundizando.

Otro aspecto abordado en esta fase inicial fue la indagación sobre el proceso de investigación cualitativa: enfoques, tipos de estudios y metodologías que sirviesen de base para ir organizando el desarrollo de la investigación. Para ello, se recurrió a la revisión bibliográfica y empírica de investigaciones cualitativas. Una de las dificultades evidenciadas en torno a lo anterior, refiere a la diversidad de conceptos y la manera en que los mismos son abordados por diversos autores. Complementariamente, la falta de experiencia en procesos de investigación dificultó el proceso de búsqueda y selección del material bibliográfico más adecuado para el desarrollo del estudio.

En términos generales, este momento significó una gran cantidad de tiempo en la etapa de inicio de la investigación, debido por una parte a la amplitud y diversidad de las temáticas que debían ser abordadas, pero además por las dificultades que sufrió la investigadora para definir los límites de dicha búsqueda.

- Segundo momento: profundizarción

Esta fase se orientó a la profundización de antecedentes y conceptos fundamentales para la elaboración del marco teórico. En relación con el enfoque de investigación, se buscó ahondar sobre las técnicas de generación y análisis de información, principalmente en relación con la entrevista en profundidad y el análisis de contenidos, así como también en los aspectos asociados al análisis de antecedentes para el caso en estudio.

-Tercer momento: profundización-readecuación

Esta etapa es la que cronológicamente se extiende por más tiempo al ir acompañanda de otras fases de la investigación, considerando que su foco radicaba en la profundización y adecuación del marco metodológico en función del progreso en el avance y resultados del proceso de investigación desarrollado, de modo de ahondar y actualizar el marco teórico de acuerdo con los hallazgos de la investigación.

4.8.2. Trabajo de campo

4.8.2.1. Preparación del trabajo de campo

La preparación del trabajo de campo, a partir de la identificación de los elementos fundamentales de la investigación cualitativa y de la técnica de entrevista en profundidad, implicó dos actividades claves: la elaboración de la pauta de entrevistas y la gestión para la realización de las mismas.

-Elaboración del guión de la entrevista.

La elaboración del guión consideró un conjunto de pasos, desarrollados consecutivamente:

Diseño preliminar a partir de los objetivos de la investigación (y en especial de las preguntas del estudio), se diseñó una primera aproximación a los temas y contenidos que podrían ser generados, organizando un esquema general para los mismos, sin formular aún las preguntas a ser empleadas (Anexo 1: Guión 1 Entrevista a académicos). Luego, se elaboró una pauta de preguntas, referentes específicamente a los elementos que se pretendía abordar en las entrevistas (Anexo 2: Guión 2 Entrevista a académicos).

Entrevista de prueba aplicando el Guión 2: con el propósito de constatar el valor de la pauta para generar información de interés para el estudio, se realizó una entrevista de prueba. Para ello, se solicitó la colaboración de un académico de una carrera que había realizado su proceso de cambio curricular, y que además cumplía con los criterios de la muestra (años de docencia, años en la universidad, años de docencia en la universidad, y no haber participado como autoridad ni como miembro de las comisiones de innovación curricular). El proceso consideró todos los protocolos para su realización (consentimiento informado para participar, consentimiento para su grabación, registro de la entrevista en grabación). Durante la entrevista, se hizo registro escrito de ideas y observaciones respecto del funcionamiento de las preguntas. La transcripción de la entrevista fue realizada por la investigadora. Esta entrevista fue clasificada como Ent 1.

Ajuste del guión: una vez realizada la transcripción, se procedió al análisis del material, examinando si la información recogida era consistente o no con las preguntas pre-establecidas y si permitía diferenciar la información, de modo de evitar la redundancia al momento de preguntar, e identificar algún otro problema (Anexo 3: Entrevista de Prueba). Esto permitió la realización de ajustes, al identificar algunas preguntas que debían ser más abiertas, otras más específicas, y en algunos casos, agrupando o vinculando algunas de ellas. (Anexo 4: Guión Entrevista revisado y replanteado acorde a contenidos que pretende abordar).

Dicho análisis fue planteado también para examinar si la información recogida a través de la entrevista permitía responder a las interrogantes de la investigación, y por ende, abordar los objetivos formulados. Lo anterior permitió revisar y replantear las preguntas del estudio, dos de las cuales fueron condensadas en una sola, dado que la información generada permitió constatar que referían a un ámbito común, siendo poco realista su división (Anexo 5: Guión para entrevistas a académicos).

Análisis de pares y desde el marco de la investigación: una vez realizado el ajuste de la pauta de entrevista, esta fue analizada por la investigadora en función del marco del propio estudio, para lo cual se contrastó cada una de las preguntas de la entrevista con los objetivos e interrogantes de la investigación. Esta propuesta fue además presentada para un análisis de pares (profesora guía y profesional de educación en el área de la ESUP), de modo de recibir observaciones y comentarios.

Elaboración final del guión: el paso anterior permitió dar el visto bueno al guión de la entrevista, debiendo sólo modificarse algunas palabras que facilitasen una comprensión más rápida y directa de lo que se estaba preguntando. Cabe destacar que el proceso de elaboración, revisión y reelaboración del guión permitió re-evaluar los objetivos y preguntas de investigación, realizando los ajustes pertinentes, al condensar dos de las preguntas originales.

-Gestión para la realización de la entrevista.

Esta actividad se centró en la identificación y contacto de los entrevistados. Para ello, dado que la investigadora trabajaba en la universidad, y en específico con la carrera que fue objeto del estudio, contaba con nexos que le podrían facilitar el contacto con los posibles informantes. Así, para la gestión de las entrevistas se contó con el importante apoyo de una profesional de la carrera, quien ayudó con la identificación de académicos

que presentasen las características deseadas (en términos de antigüedad en la institución y años de ejercicio docente, acorde con los criterios definidos para la muestra).

Una vez seleccionada la muestra de posibles docentes, dicha profesional colaboró además en el primer contacto con los mismos, y luego la investigadora interactuó directamente con cada uno de ellos, para presentarse y concordar la fecha en que se desarrollaría la entrevista. Esto fue realizado a través de correo electrónico y teléfono, respectivamente, lo que permitió contar con un cronograma para la ejecución de las entrevistas.

Todos los académicos contactados fueron entrevistados, y las entrevistas se desarrollaron de acuerdo con la planificación definida. De forma previa a su realización, se les recordó a los docentes vía correo electrónico o a través de teléfono, según la opción que cada uno de ellos definió en el primer contacto realizado por la investigadora.

4.8.2.2. Realización del trabajo de campo

Se realizó un total de siete entrevistas, las que fueron numeradas en orden cronologico, quedando clasificadas como Ent 2, Ent 3 a Ent 7 (el Nº 1 se asignó a la entrevista de prueba). Fueron desarrolladas entre los meses de Agosto y Octubre del 2012. De los entrevistados, cinco eran hombres y dos mujeres. De la muestra en su totalidad, cinco habían realizado su formación de pregrado en la propia universidad y dos en otra institución.

La realización del conjunto de entrevistas estuvo a cargo de la investigadora. Fueron desarrolladas de forma individual, en la oficina respectiva de cada académico.

Al inicio de cada entrevista se volvió a mencionar su objetivo, enmarcándola dentro de la investigación particular. Se destacó el carácter confidencial de las mismas y la manera de protocolizar el consentimiento para ser informante del estudio (Anexo 6: Carta de consentimiento para participar como informante en la investigación).

Todas las entrevistas fueron grabadas, para lo cual se solicitó expresamente el consentimiento del respectivo académico. Además, se hizo registro escrito de las principales ideas planteadas en las respuestas y de las observaciones que en el momento parecieron adecuadas (referidas por ejemplo, a ideas que quedaron poco claras para la investigadora, alguna referencia al paso sobre algún aspecto en el cual después se requiriese ahondar, etc.). Para no entorpecer el contacto con el entrevistado, las notas refirieron en general a palabras o frases claves.

4.8.2.3. Cierre del trabajo de campo

Como se indicó previamente, los entrevistados fueron definidos acorde a criterios determinados a priori y las posibilidades de accesibilidad a ellos. El criterio en torno al cual se estableció la finalización de la etapa de trabajo de campo fue el de saturación de información, en cuanto las respuestas de los informantes comenzaron a presentar pocas divergencias respecto de los ejes temáticos evidenciados en las mismas.

Finalizada esta etapa, se dejó abierta la posibilidad de que se pudiese realizar una segunda ronda de entrevistas, con los mismos académicos o con otros, de carácter más acotado, a partir de los resultados de un análisis más acucioso de las mismas, en relación a aquellos aspectos que eventualmente requiriesen una mayor profundización.

4.8.3. Análisis de información

Como ya ha sido planteado, el procesamiento y análisis de los datos se abordó a partir de un marco referencial amplio. Fue realizado de forma manual, utilizando el procesador de textos Word.

En una primera instancia, se realizó una escucha atenta de las entrevistas (luego de desarrollada cada una de ellas), con el objetivo de identificar si sería necesaria una nueva ronda. Esto permitió una aproximación inicial a las representaciones que estaban presentes en los académicos respecto del objeto de investigación, es decir sus representaciones sociales en torno al proceso de cambio curricular que estaba siendo desarrollado en la universidad.

De forma paralela, se procedió a la transcripción de las entrevistas, proceso realizado por una antropóloga profesional, con conocimiento de la metodología asociada. De este modo se dispuso de siete textos, que fueron el material para abordar el análisis de contenidos.

Tomando como referencia la codificación abierta planteada por Strauss y Corbin (2002), cada entrevista fue leída por separado para iniciar el procesamiento de la información, con el objetivo de identificar en ellas unidades de significado de manera abierta (entrada abierta a los datos para poner en relación categorías y textos). Esto se abordó en el mismo documento de la entrevista, resaltando el texto con colores y haciendo anotaciones al margen en torno a las selecciones realizadas. A las distintas selecciones se les asignó un código referido al ámbito temático al que aludían, tales como: proceso de cambio, rol de los académicos, proceso enseñanza-aprendizaje, docencia, entre otros, si bien existieron además códigos asociados a valoraciones, como: acuerdo, cuestionamiento, duda (Anexo 7: ejemplo de análisis de entrevista).

De esta manera, los pasos para este primer análisis de las entrevistas fueron: lectura acuciosa de la entrevista, identificación y selección de información relevante, acorde con los temas de la investigación y contenidos de las preguntas, pero también con otros aspectos que no se vinculasen directamente a ellas.

A partir de lo anterior, se elaboró una visión panorámica de los contenidos del conjunto para cada una de las entrevistas, a partir de tres grandes ejes temáticos (dimensiones), definidos en función de los ámbitos de las preguntas de investigación: 1. Significación de un currículum basado en competencias en la universidad; 2. Significados de un currículum basado en competencias (CBC); 3. Significación de la docencia en el marco de un CBC. Estas dimensiones fueron asociadas a su vez a las preguntas generadoras de información, consideradas en la Pauta de Entrevista y que dieron lugar a las primeras categorías para el análisis (Anexo 8: ejemplo de primera categorización de entrevista).

Lo anterior generó un primer esquema de organización del contenido, integrando en él la información del análisis individual de las entrevistas, y permitiendo un primer nivel de reducción de la información (Anexo 9: ejemplo visión panorámica de categorización por ámbito de pregunta de investigación). Esto posibilitó aproximarse a una definición inicial de categorías en el marco de una codificación abierta, el cual se resume en la siguiente Tabla.

Ámbito preguntas de Investigación							
Preguntas: p.1, p.n							
Contenido que pretende abordar	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7
C.1							
C.2							
C.3.							

Tabla 6: Primera Categorización del Análisis de Información.

A partir de este segundo paso para el análisis de información, se trabajó en torno a la identificación de conceptos claves y citas relevantes, de modo de identificar unidades de significado a partir de lo planteado por los diversos informantes. Lo anterior permitió reconocer nuevas categorías y lo que en primera instancia se abordó como subcategorías, en torno a aquellas. De esta manera, surgió una nueva forma de organizar la información, facilitando el establecer nuevas relaciones y profundizar en los significados planteados por los entrevistados en torno al fenómeno en estudio (Anexo 10: Ejemplo identificación de categorías preliminares en base a conceptos claves).

En función de esta categorización, se realizó una nueva lectura de los datos generados a través de las entrevistas y se redefinieron las categorías, las que fueron abordadas en función de propiedades. Estas fueron organizadas a su vez en torno a los grandes ámbitos temáticos o dimensiones de la investigación, estableciendo las siguientes conceptualizaciones:

Dimensión	Alude a los tópicos que pretende abordar el estudio, a partir de las interrogantes y propósitos de la investigación.
Categoría	Los grandes temas que son planteados por los académicos en relación a las dimensiones establecidas.
Propiedades	Lo que describe una categoría, permitiendo caracterizar y dar sustento a la definición de la categoría.

Tabla 7: Elaboración propia de conceptos para el análisis de contenidos.

Esto permitió desarrollar una nueva forma de comprender e interrelacionar los contenidos de las entrevistas para la sistematización de la información, procurando una mayor integración de los datos. El análisis fue definido en relación con las dimensiones establecidas, a partir de las categorías descriptivas o conceptuales que derivaron de los análisis previos. Lo anterior hizo posible una primera aproximación teórica al análisis de la información, con énfasis en las relaciones que permiten derivar o reconocer los significados presentados por los académicos en torno a diversos aspectos del fenómeno

en estudio (Anexo11: Definición de categorías y propiedades para el análisis de información).

Previo a la redacción de los resultados del análisis descriptivo-interpretativo, se realizó un cotejo entre los objetivos e interrogantes de la investigación, los contenidos abordados en el guión de la entrevista y el análisis preliminar representado a través de la sistematización e integración de los contenidos, a través de las dimensiones, categorías y propiedades definidas (Anexo 12: Relación objetivos de la investigación con análisis descriptivo), de modo de reflexionar en torno a su coherencia y validez, con el objetivo de identificar si el análisis representaba una aproximación interpretativa que se sustentaba en los datos, concluyéndose que ello estaba presente. Esta reflexión personal fue contrastada con la apreciación de dos pares expertas, las que corroboraron dicha conclusión.

Finalmente, se procedió a la redacción de los resultados del análisis de contenidos desarrollado, tendiente a una descripción acuciosa de los hallazgos encontrados.

Si se aprecia en conjunto el proceso realizado, es factible reconocer que este se engarza con las etapas o fases previas de la investigación, tal como el planteamiento del problema y su expresión en objetivos e interrogantes de la investigación, así como con la generación de información (que implicó la elaboración de un guión de entrevista), de modo que el análisis se vincula e imbrica en su desarrollo con los planteamientos esbozados en ellas.

4.8.4. Criterios de calidad

Como ya fue mencionado con anterioridad, los criterios de calidad en el desarrollo de la investigación consistieron en la descripción densa, la auditoría y la reflexividad.

Se procuró que la descripción densa estuviese presente a lo largo de toda la investigación, y en especial al momento de la redacción del informe final, de modo de proveer una base amplia para la valoración de la presente investigación. Por ello, entre otros aspectos, se buscó describir de forma detallada el abordaje teórico-metodológico y la manera práctica de su realización, así como asegurar una descripción densa de los hallazgos abordados a través del análisis de contenidos de las entrevistas. Por ello, complementariamente, se anexa un conjunto de materiales que puedan dar cuenta de manera empírica de los diversos procedimientos desarrollados.

Por otro lado, la manera en que la reflexividad fue resguardada resulta menos evidente. No obstante, cobró especial sentido durante el análisis de las entrevistas, para lo cual el material de base fue revisado muchas veces de forma previa a la formulación de las categorías y sus descripciones para las distintas dimensiones. Dicha revisión también fue realizada después de desarrolladas las entrevistas, con el objetivo de asegurar que su interpretación fuese consistente y estuviese sustentada en los datos de los textos (contenidos de las entrevistas) y reflejaran los significados atribuidos por los académicos a las distintas cuestiones consideradas.

La aplicación de la auditoría, entendida como la revisión y juicio de expertos, se abordó en distintas etapas del proceso de investigación.

- *Primer momento: el proyecto de investigación.*

Consistió en la revisión de objetivos y preguntas de investigación, y su relación con el planteamiento del problema por parte tres profesionales de la educación (educadora magister en currículum, educadora magister en sociología y la profesora guía). Además, dichas profesionales examinaron el marco metodológico, así como también lo hicieron dos sociólogos. Por otro lado, la revisión de los antecedentes y marco teórico fue desarrollada por la profesora guía. De esta manera, la revisión y análisis realizado

estuvieron centrados en examinar la coherencia y factibilidad de llevar adelante la investigación, en tanto estuviese orientada a un problema delimitado y la primera aproximación teórica y metodológica fuese consistente para abordarlo.

- *Segundo momento: generación de información.*

Esta fase estuvo enfocada en la revisión del guión para la entrevista en función de los objetivos e interrogantes de la investigación, en pos de resguardar su coherencia, de modo que permitiese generar información relevante en función de dichas metas y preguntas. Fue abordada por dos profesionales (educadora magister en currículum y profesora guía).

- *Tercer momento: análisis de información.*

Se realizó en función de las diversas propuestas para abordar el procesamiento y análisis de la información, a la luz de los objetivos e interrogantes de la investigación. Esto consideró la revisión de la primera aproximación en torno a categorías y subcategorías, categorización en función de conceptos claves, y de las categorías y propiedades en torno a las que se desarrolló la descripción de los resultados del análisis. En este proceso colaboraron tres profesionales de la educación y dos sociólogos.

- *Cuarto momento: informe final.*

Esta etapa englobó la revisión y análisis del informe final completo por parte de dos profesionales (educadora magister en currículum y profesora guía), así como también del marco metodológico y análisis descriptivo de resultados (educadora magister en evaluación y educadora magister en sociología).

El conjunto de revisiones realizadas dio lugar a la formulación de ajustes o reformulaciones de texto final de la tesis.

V. Descripción del Caso

5.1. La universidad

El estudio fue desarrollado en una universidad nacional de carácter público, perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH] y al Consorcio de Universidades del Estado de Chile [CUECH]. Constituye una institución de carácter complejo, la cual desarrolla docencia a nivel de pre y postgrado, extensión e investigación y posee una vasta trayectoria como institución de educación superior en el país.

Al igual que en otras universidades a nivel nacional, su proceso de cambio curricular se enmarca dentro de uno más amplio conocido como Reforma de Pregrado, el cual en términos generales, se alinea dentro de la política del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (Programa MECESUP) impulsado desde el Ministerio de Educación.

Cabe hacer notar que, dado que a lo largo del tiempo en la documentación se alude a renovación, modernización, transformación o innovación curricular, se ha optado por la idea de cambio curricular para hacer referencia a los procesos curriculares que se han desarrollado en la universidad. No obstante, cabe plantear que en los últimos años se alude principalmente a procesos de innovación curricular, lo cual ha sido asumido principalmente a partir de los documentos de los asesores curriculares y de las instancias de perfeccionamiento.

Respecto del proceso de reforma para la formación de pregrado en la educación superior, en general se destaca entre sus objetivos el interés por aumentar y mejorar la formación de académicos, profesionales y técnicos, lo cual haría necesario generar cambios en la enseñanza de pregrado para hacerla globalmente competitiva. A partir de

ello, se reconoce la necesidad de realizar modificaciones en los currículos, por una parte, estimulando el desarrollo de competencias transversales generales indispensables para los profesionales del siglo 21, y por otra, innovando en el sentido de introducir una mayor flexibilidad en el diseño de estos, para su adecuación al mercado laboral moderno, y para generar vías de movilidad que permitan a los estudiantes cambiarse dentro del sistema.

Por su parte, el informe final de la comisión de estudios de formación básica de la universidad, del año 2001, reconoce la influencia externa dada por los cambios en la formación universitaria a nivel internacional, así como las demandas del medio nacional para enfrentar o abordar este proceso de reforma del pregrado.

En términos de su implementación y desarrollo, el proceso de reforma del pregrado comienza a configurarse a fines de la década del 90, con diversos propósitos, que vemos explicitados en el II Encuentro de Pregrado de la institución, realizado el año 2004 y que se orientan a:

- mejorar la calidad y la equidad y la pertinencia de la docencia de pregrado,
- alivianar los programas de pregrado articulándolos con el postgrado, y
- centrar más en el estudiante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En una mirada global del desarrollo de este proceso pueden reconocerse al menos dos grandes etapas:

- *Primera etapa.*

Se desenvuelve entre los años 1999 y 2004. En ella las definiciones y cambios se centraron en la organización curricular de la línea de Formación General [FG], inicialmente concebida para “actividades curriculares que contribuyen al desarrollo del estudiante, desde una visión contextual, ética y pluralista del desempeño de su profesión o cultivo de su disciplina.” (Universidad. Informe Final Comisión de Estudios de

Formación Básica, p. 14), buscando reflexionar y plantear respuestas a diversas interrogantes en torno a los problemas que plantean las relaciones entre el ser humano y la realidad, que actualmente se orientan a desarrollar en el estudiante ciertas competencias genéricas inspiradas en el Proyecto Tuning, las que se consideran importantes tanto en el desempeño profesional como en la actuación ciudadana, que caracterizan a los egresados de la universidad como sello institucional, así como también las líneas de Formación Básica [FB] (que no tuvo continuidad en el tiempo) y en el desarrollo del Programa de Inglés. Estos procesos estuvieron respaldados en Proyectos MECESUP del año 2000 y 2002, respectivamente.

Las bases de esta primera etapa pueden ser analizadas desde las propias palabras del rector de la época, quién en un discurso en Julio del 2000, refería a que un cambio profundo en materia de formación profesional debía considerar una transformación de los currículos, en relación con su vinculación con el mercado futuro de trabajo en un contexto global, y su articulación con estudios posteriores, así como a la vez atender a la formación personal del individuo. Señalando que:

> la innovación debe tender a garantizar una oferta formativa con rápida capacidad de adaptación a la realidad externa, y de actualización tanto en el desempeño en el trabajo como por medio de los sistemas de cuarto nivel de educación. Requiere, por tanto, enfatizar la formación general en los estudiantes de las diversas carreras, y fortalecer en forma significativa los posgrados y postítulos (sitio web institucional)

En un segundo momento de esta etapa, la incidencia en el ámbito curricular que dice relación con la revisión e innovación de los planes de formación, adquiere especial relevancia.

Al respecto, el año 2004, el rector de la época proyectaba que:

> quizás la perspectiva de mayor relevancia que hemos de tener en cuenta se refiere a la proyección del cambio que ocurre en cualesquiera área específica del saber hacia el conjunto del conocimiento, hacia la interrelación en distintas otras áreas del saber, hacia las personas y la interrelación entre ellas y a nivel organizacional, hacia la realidad global, más que a la específicamente local (II Encuentro de Pregrado, p.15)

Y en relación con los cambios requeridos, señalaba diversas razones para abordar una reforma integral a nivel de los pregrados, para satisfacer los requerimientos de la sociedad:

- la necesidad de formar individuos con una perspectiva integral respecto de las problemáticas en su propia área formativa, con una base de formación general disciplinar, fuerte y amplia, capaz de producir soluciones en su ámbito específico.
- la formación de individuos críticos, que promuevan el cambio y posean una visión de mundo integral, aspecto requerido para ser agentes efectivos de cambio sostenible en cualquier área del quehacer profesional y del sistema productivo y social, de modo de promover el cambio social y económico.
- entregar una formación que permita colaborar en la transformación permanente de las unidades productivas, y a internacionalizar el empleo y la movilidad del trabajo.

En este II encuentro de pregrado ya se evidencian avances en los cambios curriculares de varias de las carreras de pregrado, al menos a nivel de definiciones preliminares, y en algunos casos, en cuanto a la estructura y organización de los planes de formación.

Destaca también la configuración de algunos de los lineamentos que se consolidarán en la segunda etapa del proceso de cambio curricular, a saber:

- un énfasis en el mejoramiento de la calidad, la equidad y la pertinencia de la docencia de pregrado,
- articulación con el postgrado, y
- centrar el proceso de enseñanza – aprendizaje en el estudiante

Así, para este periodo, acorde con las políticas educativas para la ESUP, los desafíos de la reforma del pregrado en relación con el currículum, se proyectan hacia la generación de propuestas formativas que consideren una formación integral, se orienten a formar una perspectiva crítica que permita responde a las necesidades del país, aporten una mirada interdisciplinaria y consideren una adaptación permanente en relación con la evolución del mundo del trabajo.

Y de manera explícita se asume que avanzar hacia diseños curriculares basados en competencias, constituye una respuesta necesaria y adecuada para abordar y dar respuesta para los múltiples desafíos planteados para la formación de pregrado. En palabras de la vicerrectora de asuntos académicos de la época se evidencia esta opción curricular y la manera de entenderla:

> Necesitamos avanzar progresivamente en la implementación de diseños curriculares basados en competencias. Esto implica abordar diferentes etapas, entre ellas la identificación de las competencias generales que deseamos imprimir en la formación de todo nuestros estudiantes […] y las competencias específicas de cada carrera y programa. (II Encuentro de Pregrado, 2004, p.87)

- Segunda etapa:

Esta etapa transcurre junto al Programa Mecesup2 “Educación Superior para la Sociedad del Conocimiento” (2006-2011), entre cuyas metas se establece el tener un pregrado sintonizado con los procesos de modernización curricular del mundo. En alguna documentación institucional es mencionada como fase de modernización del pregrado, enfatizando en un carácter diferenciador de la primera, en cuanto plantea un cambio en la mirada respecto del sentido global de la formación de pregrado. En términos generales, alude a flexibilidad, diseño por competencias, consideración de usuarios y mayor eficiencia docente.

En relación con dichos procesos, en un planteamiento institucional, la universidad resalta que:

> afrontar el proceso de modernización curricular implica asumir procesos de resignificación permanente que los diversos actores de la institución establecen en su relación con la construcción curricular a modo de un diálogo contextualizado en las prácticas de organización, prácticas docentes propias a los diversos escenarios formativos, que en términos observables se traducen en la adopción reflexionada de un determinado modelo curricular que incorpora modificaciones en los propósitos de la formación, en las metodologías para lograrlos y en las modalidades que adquieren la práctica docente y evaluativa (Documento Modernización del Pregrado, 2008).

En sintonía con dicho contexto, entre los años 2004 y 2008, la universidad participó como titular o miembro en 11 proyectos vinculados a procesos de renovación o innovación curricular y de desarrollo o innovación académica, que están alineados con

los propósitos y orientaciones de la política educativa respecto de las propuestas de formación de pregrado (Anexo 13: Proyectos Mecesup en que participó la universidad entre el 2004 y 2008).

Si bien la idea de formar competencias para el desempeño y desafío profesional constituye un elemento que está presente en la primer etapa, es esta segunda fase en que la opción por un currículum basado en competencias comienza a configurarse con una mayor definición. Así por ejemplo tanto en el Plan de Desarrollo Institucional [PDI] del año 2006, y con mayor claridad en el Reglamento General de los estudios universitarios de Pregrado [RGEUP] del 2008, se explicitan tanto las bases que orientan el cambio como la definición por un diseño curricular basado en competencias.

De acuerdo con su PDI, el cambio curricular se concibe en relación con el escenario externo, caracterizado por un proceso de globalización, la expansión de la sociedad del conocimiento y los procesos de internacionalización de la educación superior, fenómenos a los cuales se busca dar una adecuada respuesta. Por estas razones, entre las líneas de acción formuladas (y detalladas en el objetivo estratégico 7.5) se encuentra el "fortalecer la calidad y pertinencia de las carreras y programas de Pregrado" (PDI, 2006, p. 32).

Por otro lado, en el RGEUP (2008) se establece la manera de concretar estas orientaciones, al señalar que:

> todos los estudios deberán propender al logro de competencias que comprendan los conocimientos, destrezas, saberes y actitudes, dentro del marco valorativo caracterizado por una responsabilidad ética y una formación ciudadana con espíritu crítico, inherentes a la enseñanza que imparte la Universidad (Art. 3°, Tit I).

Lo anterior es reiterado en el Art. 9°, al hacer referencia a la manera en que se estructurarán los planes de estudio para permitir "a los estudiantes desarrollar aptitudes y habilitarse progresiva y sistemáticamente en las competencias que comprendan los conocimientos, destrezas, saberes y actitudes relativos al grado o título profesional" (RGEUP, 2008, Art. 9°, Tit I).

El reglamento también enmarca la manera de operacionalizar dicha propuesta. De esta forma, en lo que refiere a su estructura, explicita que el Plan de Formación debe incluir al menos el Perfil de Egreso, respecto del cual se señala que:

> comprende las competencias y características que debe demostrar el titulado o graduado al término de sus estudios superiores; el Propósito formativo de la carrera o programa; la Declaración de las competencias involucradas en el perfil de egreso, con una lista de competencias genéricas y específicas (RGEUP, 2008, Art 16, Tit III).

De modo que, de las especificaciones realizadas a través del RGEUP, se enuncian las bases para el diseño y cambio de los planes de formación, en cuanto a:

- la existencia de un Perfil de Egreso, que representa el compromiso formativo de la institución con el egresado y la sociedad, y que orienta y sirve de guía a todas las actividades del Plan de Formación.
- la declaración de estos Perfiles de Egreso en términos de competencias. El logro de estas competencias es el objetivo al que deben propender los estudios. Donde los Planes de Formación deben distinguir entre competencias genéricas y específicas.
- el uso de los créditos académicos como mecanismo para expresar la carga de trabajo total del estudiante, y particularmente del Sistema de Créditos Transferibles SCT – Chile.

- la consideración de ciclos y líneas de formación, tal como: i) Formación General, ii) Formación Básica, iii) Formación Especializada, y iv) Formación Complementaria, como componentes curriculares.

La perspectiva de que el proceso desarrollado en la universidad está en sintonía con las definiciones realizadas por el programa MECESUP del Ministerio de Educación es destacada por Núñez (2007), el cual señala los siguientes ejes claves en relación con la renovación curricular: una formación pertinente (considerar al usuario y sociedad), las competencias (reconociendo las del Proyecto Tuning como referente), la educación continua (vinculación entre pre y postgrado, movilidad estudiantil a través del SCT), la innovación (nuevas metodologías).

El imperativo de implementar este proceso a la luz de los lineamientos institucionales en el conjunto de las carreras de pregrado de la universidad implicó también una manera de concebir su desarrollo, el cual se tradujo en un modelo de gestión curricular (Hawes y Troncoso, 2007, 2008), el cual fue adoptado y difundido en una primera instancia desde la unidad curricular de la dirección de pregrado. (Documento de trabajo interno de la Unidad Curricular de la Dirección de Pregrado.)

Este modelo se estructura en torno a cinco fases: Política, Diseño, Instalación, Implementación y Evaluación, cada una con procesos y productos definidos (Anexo 14: Descripción Fases del Modelo de gestión Curricular).

El proceso es concebido bajo una mirada de gestión, en tanto se trata de:

> Un proceso de construcción, marcado por la negociación en la selección, organización e intencionamiento de los saberes, conocimientos, experiencias, prácticas de las disciplinas en el marco de la formación profesional, que se pueden traducir en itinerarios de

> formación que servirán de guías para el logro de los propósitos formativos, generando una identidad profesional en los egresados, signada por el sello propio de la Universidad (Documento interno Hawes y Troncoso, 2007).

Por tanto, supone la participación de diferentes actores como expresión de un proceso construido y negociado, así como también la consideración de diversos referentes para la organización y selección de sus componentes, y la necesidad de enmarcarse dentro del sello institucional (participación, mirada crítica, vinculación con la sociedad).

Cabe destacar que el modelo de gestión planteado por la universidad para el desarrollo del cambio curricular ha procurado dar una especial atención a la pertinencia en relación con el sello institucional, referente a su vinculación con el medio, su aporte a la transformación de la sociedad y al desarrollo del país, así como la consideración, para el diseño de las propuestas curriculares, de referentes y actores que no se circunscriben al ámbito laboral.

Por último, se debe resaltar que desde su inicio, este proceso de reforma fue declarado bajo un sello participativo en coherencia con su misión, en la cual se reconocen como principios orientadores:

> la libertad de pensamiento y de expresión; el pluralismo; y la participación de sus miembros en la vida institucional (…) Forman parte también de estos principios orientadores: la actitud reflexiva, dialogante y crítica en el ejercicio de las tareas intelectuales" (PDI, 2006, Tit I, Art 4°).

Este carácter participativo es ya reconocido en su primera etapa, en relación con el proceso en sí y su estrategia de implementación, en que "se trata de impulsar y

consolidar un enorme cambio en la Universidad, mediante la gestión participativa de todos los integrantes de su comunidad." (II Encuentro de Pregrado, p.11)

En cuanto a la participación de los académicos, la implicación de éstos en el proceso se ha concretado a través de diferentes modalidades e instancias, tales como:

- participación en Comisiones y subcomisiones de Formación General y de Formación Básica.
- participación en las Comisiones de Modernización (CMC) y de Innovación Curricular (CIC), orientadas a llevar adelante el nuevo diseño curricular basado en competencias, en sus respectivos programas de formación de pregrado.
- programas de habilitación docente: Diplomado de Docencia Universitaria basada en Competencias, Diplomado de Construcción Curricular para la Formación Profesional Universitaria, Curso Bases para la Modernización Curricular, herramientas que, en términos generales, buscan habilitar a los académicos en un modelo de formación universitaria basada en competencias, instalación de competencias para el diseño curricular basado en competencias y socializar y favorecer la apropiación curricular de los equipos docentes, respectivamente.

En una visión sintética y general del proceso de cambio curricular en la universidad, podemos señalar por una parte, que este se enmarca dentro de los lineamientos y orientaciones globales de la educación superior a nivel nacional en sintonía a la vez con los cambios planteados a nivel internacional para la ESUP, los cuales inciden en sus opciones y enfoques, que ha implicado:

- una estructura curricular basada en ciclos de formación (general, básico y especializado).
- la incorporación de competencias genéricas (Tuning) en el ciclo de formación general.
- la definición de un perfil de egreso, para la transformación de los planes de formación de pregrado.
- un currículum basado en competencias para el conjunto de programas de pregrado.

- un sistema de créditos transferibles, cuya implementación deberá abarcar el conjunto de planes de formación.

A su vez, como una caracterización de la estrategia de implementación y desarrollo del proceso de reforma de pregrado realizado en esta universidad, podemos identificar:
- una implementación gradual del proceso, el que comenzó con definiciones curriculares a través de los programas de formación general y básica, e incorporación de competencias genéricas para los cursos de formación general.
- la definición de un cambio curricular para la formación profesional, estableciendo qué conjunto de programas y carreras de pregrado deben orientar sus propuestas por un perfil de egreso en el que se declaran competencias.
- cierto grado de centralidad en el desarrollo del proceso, asumido desde la vicerrectoría académica de pregrado, a través de la Unidad de Coordinación Curricular en un primer momento (2007-2011), y luego por la Red para la Excelencia Docente, RED de pregrado (2011-2013), encargadas de establecer orientaciones generales para llevar adelante los cambios curriculares y asesorar a los equipos locales.
- la habilitación de equipos locales encargados de la innovación y de los académicos de la universidad, con el objetivo de generar cambios en la docencia que fuesen acordes con un currículum basado en competencias, a través de programas coordinados por la Unidad de Desarrollo y Perfeccionamiento Docente.
- cierto grado de flexibilidad y autonomía, a través del establecimiento de Comisiones de Innovación Curricular en las Escuelas de Pregrado, encargadas de llevar adelante el proceso para sus respectivos planes de formación.
- implicancias en la docencia y sus prácticas a través de instancias de perfeccionamiento, gestionadas desde la Vicerectoría de Asuntos Académicos (VAA).
- la existencia de un grupo acotado de carreras que ya estaban en proceso de implementación, dentro de las que un grupo menor tendría al menos una cohorte de egresados.

De acuerdo con el artículo transitorio del Reglamento General de Estudios Universitarios de Pregrado del 2008, se estableció un plazo de cinco años para que todos los Programas y Planes de Formación de Pregrado de la Universidad, que estuviesen vigentes a la fecha de su promulgación, incorporasen lo dispuesto en el mismo. De modo que se proyectaba que al año 2013 el conjunto de ellos contase con un diseño curricular basado en competencias.

Sin embargo, a dicha fecha, la mayor parte de las carreras de pregrado se encontraba aún en fase de diseño. Sólo 10 de ellas (de un total de 67 programas de pregrado) habían comenzado a implementar las nuevas propuestas curriculares, algunas de las cuales comenzaron tempranamente su proceso de cambio (entre el 2006 y 2009). Entre estas, dos tenían una o más generaciones de egresados bajo la nueva propuesta curricular. Es en una de estas carreras en las que se focaliza el presente estudio, considerando como criterio el tiempo de implementación que llevaban, bajo el supuesto de que ello permitiría un mayor conocimiento y reflexión en torno al proceso de cambio curricular y sus implicancias en la docencia, por parte de los académicos implicados.

5.2. Antecedentes de la Carrera

La carrera en la cual se realizó el presente estudio tiene una larga trayectoria en la universidad, integrándose en ella como facultad desde el año 1927. Fue una de las primeras carreras de la universidad que se adscribió al proceso de cambio curricular surgido desde las bases de la reforma del pregrado. A la fecha de realización de la investigación contaba al menos con un par de cohortes de egresados, bajo el nuevo plan de estudios orientado por un perfil de egreso que definía competencias para la formación profesional y que experimentó cambios durante la fase de instalación.

La carrera pertenece a uno de los campus de la universidad, explícitamente reconocido como pionero en el desarrollo del cambio en la formación de pregrado, como lo sostiene en uno de sus discursos el Rector de la época:

> quiero que esto sea puesto rápidamente en práctica en nuestro Campus Experimental, y avanzar rápidamente en esta dirección para poder desde ahí irradiar esta experiencia a los otros Campus y no tener más allá de cuatro años que esperar para que esto esté, extendido en toda la universidad (Reunión de finalización del Encuentro sobre Docencia del Pregrado. 24 de julio 2001)

Participó voluntariamente en el proceso de acreditación el año 2003, en el marco de las orientaciones de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), la cual fue posteriormente reemplazada por la Comisión nacional de Acreditación (CNA). A partir de los diagnósticos realizados en torno al mismo se relevó la necesidad de profundizar en las orientaciones y observaciones enmarcadas en este proceso, que entre otros aspectos refirió al componente curricular.

Al momento de iniciar el cambio curricular el año 2004, no existían a nivel institucional orientaciones claras en cuanto a la forma de abordar este proceso, ni las definiciones claves en torno a las cuales orientar la nueva propuesta, la que se concretaría fundamentalmente en el Reglamento de Estudios Universitarios de Pregrado (2008) y otros dispositivos para orientar el cambio curricular, tal como un perfeccionamiento académico específico y un asesoramiento a través de la unidad curricular de la dirección de pregrado.

No obstante, en su Informe de Autoevaluación del 2010, se reconoce explícitamente que la principal iniciativa materializada con posterioridad al informe de la CNAP del 2003

en el marco del proceso de acreditación, fue la puesta en marcha de la reforma curricular que entre sus ejes consideró:

- la articulación del pregrado con el postgrado;
- un nuevo plan de estudios puesto en marcha en 2006 y modificado el 2007, el cual cambió el eje de la enseñanza desde la adquisición de conocimiento hacia la habilitación de competencias y que permite una estructura curricular más flexible, menos congestionada y un programa más generalista.

Como fundamentos para el diseño e implementación de la nueva propuesta curricular, se consideraron diversos elementos que permitirían a sus egresados contar con nuevas herramientas concebidas como competencias. Por una parte el reconocimiento de los desafíos planteados para los profesionales del área, a luz de los cambios en las condiciones en que debe desempeñarse tanto en el ámbito nacional como internacional, entre los que destacan: la participación en equipos interdisciplinarios, la internacionalización del conocimiento, los cambios tecnológicos y en los mercados laborales. Y por otra, la consideración del contexto institucional, que de acuerdo a su misión y visión demandan para la formación de pregrado, la necesidad de "Formar licenciados y profesionales generalistas de excelencia en el área, con competencia para innovar y tomar decisiones; con capacidad de análisis, gestión y liderazgo; y con las competencias necesarias para promover y adaptarse a los cambios" (Comisión de Evaluación, Informe de Autoevaluación, 2010, p. 20).

Paralelamente, ese mismo año la carrera participa en un proyecto MECESUP 2, en el cual se involucran en red un conjunto de universidades del CRUCH. Este proyecto estaba orientado a contribuir en la puesta en marcha y revisión de los procesos de diseño curricular basado en competencias.

Lo anterior, de acuerdo con el Informe de Autoevaluación (2010) estaba enmarcado además en los propósitos específicos de la carrera, siendo estos:

- proporcionar al estudiante los conocimientos científicos y tecnológicos, que tiendan a desarrollar las competencias necesarias para operar, modificar y crear sistemas que contribuyam al manejo de los recursos naturales en los que sustente su actividad, y a la adecuada protección del medio ambiente.
- dotar al estudiante de los valores éticos necesarios para actuar responsablemente al servicio de los intereses de la comunidad, al mismo tiempo que satisfacer sus aspiraciones personales.
- capacitarlo para enfrentar el cambio permanente, resolver problemas y tomar decisiones.
- prepararlo para asumir la responsabilidad de su formación continua, luego de egresar de los estudios de pregrado.

Para generar esta nueva propuesta, se formó una Comisión de Académicos cuya misión fue elaborar un nuevo Plan de Estudios, el cual fue presentado y sancionado el 2006, y ajustado el 2007 por la Comisión de Docencia y una Comisión Mixta, en la que también participaron estudiantes.

En cuanto a su estructura, el nuevo plan definía cinco dominios o ámbitos, en torno los cuales se ubican las distintas asignaturas o cursos en niveles sucesivos que permiten al estudiante formarse en un conjunto de competencias profesionales (básicas, generales y específicas) y competencias genéricas o transversales que se desarrollan a lo largo del plan. Su malla da cuenta de cursos de formación básica en los tres primeros semestres, formación especializada a partir del cuarto, formación general y libre a lo largo de la carrera y de una secuencia de prácticas de licenciatura que conducen a la práctica profesional para la titulación.

Presenta además cambios en su organización curricular, incorporando horas supervisadas, concebidas como un espacio pedagógico orientado a la integración de los conocimientos teóricos y prácticos, apoyando así el proceso enseñanza-aprendizaje

basado en competencias, en el que se aplican metodologías docentes renovadas cuyo centro es el estudiante. A estas horas se agregaban además otras de carácter práctico. Como una característica del cambio curricular, cabe indicar que se pretendían cambios metodológicos en los cursos, relevando el trabajo en equipo, las discusiones, las presentaciones orales y los debates.

Un elemento que fue considerado clave en la formulación del nuevo plan, es la participación de los académicos, aspecto que fue articulado a través de los departamentos (en reuniones y a través de la acción de un coordinador docente como representante del mismo, y gestionado en conjunto con la escuela de pregrado) y comisiones específicas, así como también en claustros académicos. Las propuestas formuladas a través de dichas instancias fueron presentadas y sancionadas por el Consejo Docente y de Facultad, contándose además con la asesoría de un experto educacional y el apoyo de perfeccionamiento, gestionado en primera instancia por la propia facultad (la cual habría sido altamente valorada por los académicos y con posterioridad canalizado desde la dirección de pregrado de la universidad).

A la luz de los antecedentes del proceso desarrollado por la carrera, vemos que en este se van integrando diversos elementos del contexto institucional, así como aquellos que responden a lineamientos más globales de las políticas que se venían desarrollando para la educación superior, tal como aquellas vinculadas a los procesos de acreditación.

VI. Resultados

Los resultados han sido organizados en tres partes, las cuales derivan del análisis de contenido realizado a las entrevistas. Cabe destacar que esta elaboración está enfocada, por una parte, desde las interrogantes de la investigación, pero además por los hallazgos que fueron surgiendo del propio análisis.

Para facilitar la lectura de este capítulo, la siguiente Tabla presenta de manera genérica los temas y contenidos que se abordan:

Temas fundamentales en torno a un Currículum basado en Competencias (CBC)[13]	Contenidos (Corresponde a los tópicos y significados que surgen respecto de los grandes temas)
Representaciones sobre un CBC	El concepto de competencias: la manera de entender las competencias en tanto contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Representaciones de un CBC como un nuevo enfoque formativo. Valoraciones en torno a un CBC.
Representaciones en torno al rol de los docentes en el proceso de cambio curricular	La participación: niveles, formas y contenidos que asume. Valoraciones en torno al proceso y el rol de los académicos en él.
Representaciones en torno a las implicancias para la docencia	Nuevas formas de enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el aula y con los pares. Una mayor reflexividad. Valoraciones en torno a la docencia y sus posibilidades de desarrollo.

Tabla 8: Organización de resultados a partir del análisis de contenidos de las entrevistas.

[13] CBC en citas posteriores

6.1. Representaciones de un currículum basado en competencias

La representación que los académicos tienen respecto de un currículum basado en competencias dice relación con la noción de competencia que poseen. Es fundamentalmente desde dicha comprensión que construyen el sentido de un CBC para el proceso de formación de los estudiantes de pregrado. De esta forma, es importante indicar que:

i. Para los académicos, la competencia es un concepto que alude a un conocimiento más amplio, en el sentido de reconocer diversos tipos de saberes o conocimientos los cuales refieren a distintas dimensiones (cognitivas, procedimentales, habilidades, actitudes), trascendiendo una perspectiva academicista (centrada esencialmente en contenidos teóricos y conceptuales). Así también para ellos las competencias aluden a una perspectiva de un conocimiento "útil", es decir, que cobra sentido a través de una aplicación o uso del mismo.

ii. Los académicos perciben un CBC como un nuevo enfoque para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizado por mantener una visión más global e integradora del conocimiento, enfatizando el sentido que este tiene, ya sea respecto de una mayor vinculación con el quehacer profesional, una mayor relación teoría-práctica, la resolución de problemas o la toma de decisiones. Caracterizado además por una nueva visión respecto del quehacer y rol del estudiante, en cuanto a una mayor participación de éste.

iii. No queda establecida con claridad la representación que los académicos tienen respecto del valor de una propuesta curricular que se configura a partir y en función del desarrollo de competencias. No obstante, es factible reconocer ciertas tensiones en relación con su finalidad formativa en cuanto a si la propuesta permite una mejor formación de los futuros profesionales.

6.1.1. El concepto de competencia

Existen dos aspectos fundamentales que se reconocen en relación con el concepto de competencia por parte de los académicos. Uno de ellos refiere al tipo de conocimiento que una competencia representa y el otro al sentido que ese conocimiento tiene o debiese tener.

6.1.1.1. El tipo de conocimiento implicado

Para los docentes, la competencia amplía el tipo de contenido que se aborda en el proceso de formación de los estudiantes, extendiendo la perspectiva del conocimiento en cuanto al tipo de contenidos que son objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así lo señala uno de ellos al referirse a las competencias como un conjunto de herramientas en que estas constituyen "herramientas que pueden ser desde el punto de vista conceptual, como desde el punto de vista actitudinal" (E 2).

Se reconoce que las competencias aluden a distintos tipos de saberes, que si bien pueden haber estado presentes con anterioridad, no se les consideraba como un conocimiento del cual los docentes debían explícitamente hacerse cargo. Entre estos, se mencionan aspectos que no refieren a conocimientos específicos de la disciplina, sino que tienen un sentido más amplio en cuanto a la formación de la persona. Al respecto uno de los académicos plantea:

> eso de que una persona, pudiera tener habilidades transversales y que le sirviera para ser sociables, hacer grupos de trabajo, digamos que fuera una persona transparente en el sentido de que no mintiera y cuestiones de ese tipo que uno dice esas cuestiones para que las voy a enseñar. Pero nos dimos cuenta que sí son importantes porque en el fondo al final la persona que sale de aquí va a tener

> que responder como profesional y transmitir ese conocimiento (E 7)

Pero además, se indica que la competencia refiere fundamentalmente a un conjunto de saberes que se ponen en acción, en relación con un contexto y un sello determinado, de modo que el saber adquiere sentido en tanto conduce a una acción. Por lo tanto, el conocimiento implicado en una competencia adquiere valor en cuanto le permite al sujeto un desempeño. Señalándose que la competencia constituye un "saber hacer, saber pensar, el saber ubicarse, el saber comportarse, el saber actuar; o sea en buenas cuentas el cómo desempeñarse dentro de ese contexto con un sello que nosotros le queremos dar" (E 8)

Respecto del conocimiento, las competencias constituyen la base para su desarrollo. Son entendidas como el sustento para ir progresando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo así profundizar en el saber. Un académico lo expresa de la siguiente manera:

> son las herramientas básicas que el estudiante debiera adquirir. Cuando hablo de básico no me refiero a que sea de poca información o de poca relevancia sino que simplemente es como la información mínima que yo requiero, y que obviamente en la medida que vaya escalando en las competencias que voy adquiriendo, cada una de las competencias adicionales es un poco más profunda en un tema determinado. No es un tema básico es un tema que de alguna forma va escalando en algo más profundo (E 2)

Respecto de su importancia para el proceso formativo, las competencias son visualizadas como parte del currículum, que permitirá una formación completa para ser un

profesional. Siendo, de acuerdo con uno de los académicos, el componente que irá articulando el currículum,

> las competencias de alguna forma son cada uno de estos ladrillos que yo voy poniendo en este currículum, de tal forma que para poder tener el currículum completo yo tengo que haber tenido, primero una base amplia de conceptos, y en la medida en que tengo esa base amplia puedo ir acoplando cosas y siendo un poco más específico hacia arriba (E 2)

Y además de articular, las competencias serán los atributos que representan la base para una buena formación, en tanto "son las habilidades que el alumno debería desarrollar para ser un buen profesional" (E 4).

Desde el punto de vista de su desarrollo, las competencias son entendidas como la representación del logro del aprendizaje por parte del estudiante, las cuales al ser adquiridas por éste, le permiten seguir avanzando en el proceso, siendo por tanto "las herramientas básicas que el estudiante debiera adquirir después de haber pasado por un curso determinado" (E 2).

6.1.1.2. La funcionalidad o sentido del conocimiento

Un aspecto que destaca en la noción de competencias por parte de los académicos, tiene que ver con el sentido, uso o utilidad que tiene o debería tener el conocimiento. De esta forma, la competencia alude, por una parte, a un saber más práctico u orientado a alguna aplicación de un quehacer, y por otra, a la posibilidad de poner en acción conocimientos para diversas finalidades, donde lo fundamental es el uso del conocimiento mismo. Así lo señala un docente "uno tiene que saber, pues claro, pero con eso no basta. Tiene que

saber analizar las cosas y usar esos conocimiento. Lo importante es que los conceptos los sepan usar para un propósito" (E 5).

Dentro de los usos o aplicaciones de ese conocimiento está el poder enfrentar un problema, "yo pienso que la competencia es saber enfrentar un problema, el cómo acercarse al problema" (E 5). Y además el poder generar una mayor vinculación entre el conocimiento y el quehacer profesional futuro, indicándose que "muchas de las cosas que se aborden estén insertados en algo que ellos después van a utilizar" (E 7).

Pero además refiere a la posibilidad de que este quehacer, acción o desempeño sea un hacer razonado, en el sentido de qué es lo que permite fundamentar la acción que se realiza, al reconocer que la competencia expresa que "yo sé hacer algo y hay fundamentos para hacer lo que estoy haciendo, eso para mí es competencia" (E 3).

En definitiva, para los académicos la competencia es un concepto que alude e implica una nueva comprensión respecto del conocimiento. Por una parte, refiere a un tipo de saber que considera o engloba distintos tipos de saberes, y por otra, alude a la aplicación o uso de dicho saber para que la persona o profesional, en este caso, pueda desempeñarse.

Lo que es factible apreciar es que las competencias son reconocidas en distintas dimensiones, como un componente básico para el currículum (plan de formación o propuesta formativa), representando por una parte su finalidad, en cuanto al logro de aprendizaje del estudiante y las habilidades o herramientas que el estudiante deberá poseer o adquirir para convertirse en un profesional; y por otra el conocimiento que debe abordarse en el proceso de formación, respecto del cual la competencia amplía su sentido en cuanto al tipo de saberes que representa, pero además, en cuanto a la utilidad que éste deber tener.

6.1.2. El currículum basado en competencias (CBC) como un nuevo enfoque formativo

Existe la representación de que el CBC implica un nuevo enfoque para el proceso formativo, en términos de que destaca o resignifica algunos aspectos de éste. En la formación de pregrado, se considera que los aspectos fundamentales que son enfatizados, son la integración y una visión generalista. Pero además se visualiza que se configura un nuevo rol del estudiante en relación con las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo en cuanto al quehacer de éste - donde un CBC le plantea un rol más activo - sino que también en relación con el tipo o cualidad de este quehacer.

Asimismo, otro de los aspectos que se resignifica es la perspectiva que se tiene del conocimiento, que en el marco de un CBC permite superar una visión enciclopedista de éste, y que representa un saber más amplio y útil en la perspectiva de formación profesional en la universidad.

6.1.2.1. Un CBC representa una mirada integradora del currículum y una formación generalista

La representación de un CBC por parte de los académicos da cuenta de una perspectiva que entiende la propuesta formativa de forma más global (la propuesta como un todo), y que por lo tanto, requiere un mayor grado de articulación interna, lo cual se configuraría a partir de la integración de los contenidos y de las asignaturas que lo conforman.

Esta mirada integradora se expresa de diversas maneras, tales como: la conjunción de contenidos en torno a un eje (que puede ser temático), la relación del conocimiento con sus posibles aplicaciones a situaciones presentes o futuras, o la necesidad de generar una visión más sistémica para dar sentido al conocimiento. Al decir de un académico, un

CBC debe integrar en cuanto a "que haga todo esto como una unidad, que opere como un sistema" (E 6).

Para los académicos lo que se busca a través de un CBC, es conectar los temas en desarrollo y no abordarlos de manera aislada. Lo anterior se expresa y concreta a lo largo del proceso, a partir del desarrollo de las competencias, de modo que "este currículum por competencias es básicamente las herramientas que voy acoplando, unas con otras, lo que me permite, de alguna forma integrar un tema específico" (E 2).

Por otro lado, la integración también se expresa y concreta desde la conexión que debiese lograrse a partir de la vinculación entre los contenidos de las distintas asignaturas. Al respecto uno de los académicos entrevistados resalta, respecto de su propia asignatura que, "yo no quiero que sea un curso más y que ellos aprendan las cuestiones relacionadas con manejo de manera aislada, y que no sea asociado a algo" (E 4).

La manera de entender la integración también guarda relación con el sentido que los estudiantes puedan dar a los conocimientos. Idea que es enfatizada por otro académico, quien señala que lo que interesa es "que muchas de las cosas que nosotros pasamos como materia estén insertados en algo que ellos después van a utilizar" (E 7).

Complementariamente, un CBC a la vez que plantea una perspectiva integradora, consolida una visión generalista del currículum para la formación de pregrado, como base de la propuesta, donde al decir de un académico lo que representa un CBC estaría dado por estos dos aspectos, "diría que el eje conductor de todo esto era tener una visión más global y más integradora" (E 2).

No obstante, también constituye un mecanismo que permite dar respuesta a alguno de los fundamentos que sustentan o explican el por qué se implementó este enfoque en la universidad. Al decir de un académico,

> el objetivo es un profesional generalista, con la idea de que termine el currículum en los cinco años y no se alargue, entonces sacaron buena parte de lo que estaba en el último año y se dejó para el postgrado o los postítulos (…) la idea es dar una visión más general y más integradora (E 6)

Esta visión generalista es reconocida, sin que sea necesariamente considerada como la más adecuada (la requerida o necesaria), en tanto llevaría a que la formación profesional a nivel de pregrado pierda profundidad,

> siento que los alumnos están saliendo mucho más generalistas, que esa es la mirada de ahora, porque es el nuevo perfil, pero si los alumnos no van al magister no van a profundizar en eso (…) siento que hemos perdido parte del conocimiento que antiguamente estaba (E 4)

Se reconoce que un CBC representaría una perspectiva más integradora y más generalista para la formación profesional. La integración, de acuerdo con los académicos, se expresa o debería expresarse, por una parte, en la manera en que un tema es abordado o desarrollado, requiriendo la confluencia de las distintas asignaturas implicadas, lo que supondría un mayor nivel de articulación y de coordinación entre los cursos y académicos. Por otra, a partir de la relación o vinculación del contenido o de los conocimientos con sus posibles aplicaciones o usos, lo que permitiría darle un sentido más amplio.

La visión generalista es una constatación que realizan los académicos respecto de un CBC, y que implicaría una menor profundidad en el conocimiento, en cuanto a la manera de enfrentar el desarrollo de los contenidos. Ello estaría dado por un marco más amplio, en el cual se inscriben los procesos de cambio curricular. Esto daría cuenta de la necesidad de que la formación profesional de pregrado no se alargue en el tiempo, y de la perspectiva de una formación continua, en el sentido de que un profesional requerirá seguir ampliando y profundizando en sus conocimientos.

6.1.2.2. Un CBC releva el quehacer del estudiante

Para los académicos, es propio del CBC el establecer un mayor foco en el estudiante, lo que representa una característica del proceso de enseñanza-aprendizaje, comprendido bajo este enfoque curricular, contribuyendo así al aprendizaje del alumno.

La mayor relevancia que adquiere el quehacer del estudiante se expresa de distintas maneras. Por una parte, a través de un rol más activo que este asume, lo que estaría dado en relación con una mayor diversidad de actividades que debe realizar. Así lo reconoce uno de los académicos, que además tiene una buena valoración frente a ello:

> a la larga al final yo creo que ha sido bueno para ellos. Tienen más trabajos personales, más cosas. Pero en el fondo yo creo que eso es lo interesante de este nuevo sistema, el trabajo que ellos hagan y todas sus investigaciones y trabajos manuales y todo eso ayuda a aprender más, que solo andarles casi repitiendo las cosas de memoria (E 7)

Por otra parte, también se destaca esta mayor relevancia a través del tipo de aprendizaje que se espera que el estudiante desarrolle en su quehacer, lo cual a la vez es entendido como una mayor relación entre: la labor del estudiante, el cómo aprende y lo que

aprende, lo que apela a una mayor coherencia dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Uno de los entrevistados alude a esta relación, señalando:

> por una parte dice relación a cómo el estudiante aprende, de tal manera que haya una interacción mayor de trabajo de parte de él y un trabajo conjunto entre el estudiante y el profesor, pero también con que en realidad es capaz de resolver problemas, hacerlo obviamente pensar más. Con trabajo en grupo, con participación, o sea aquellas acciones que realmente permitan que el estudiante no sea tan receptivo, sino participativo del proceso (E 8)

Esta nueva perspectiva sobre el alumno (que implica cambios en su rol y labor) se vincula con la manera en que los académicos comprenden el conocimiento, en relación con la noción de competencias, las que refiere a un saber más amplio, diverso y más vinculado a un quehacer y aplicación. Esto implicará a su vez cambios en la forma de comprender y desarrollar su propia docencia, respecto de la forma de relacionarse e interactuar con los estudiantes.

6.1.2.3. Un CBC trasciende una visión enciclopedista

Para los académicos, un CBC implica un cambio importante en la manera de entender la formación, en el sentido de que, sin que se pierda la importancia del conocimiento, este adquiere un nuevo sentido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que no se centra o basa sólo en la entrega de materias o saberes como elemento fundamental de la formación.

Así lo reconoce un académico, aludiendo al sentido que tiene la formación,

> ya no interesa que el estudiante sea una enciclopedia, sino que en realidad tenga una formación básica con lo fundamental y que eso le va a permitir a él relacionar cosas, aplicar cosas, y obviamente entender y poder tener herramientas que le permitan ir más allá con la formación que va a adquirir más arriba, o a lo mejor incluso a través de él mismo (E 8)

La superación de esta tradición enciclopedista también se expresa en función de los sentidos o perspectivas formativas que para los académicos representa un CBC, donde lo fundamental ya no es el conocimiento en sí mismo, sino que el sentido que el conocimiento puede ir adquiriendo a partir de la integración pretendida por este currículum, o en relación con las diversas aplicaciones que pueda tener. Al decir de los académicos, lo que destaca es "ir recogiendo un poco los conceptos generales a través de una integración de conceptos, más que a través de la entrega del conocimiento per sé" (E 2), o que "lo importante es que los conocimientos los sepan usar para un propósito" (E 5).

De esta manera, el significado que un CBC tiene para los académicos está basado en la propia noción de competencias, que implica trascender una formación "enciclopedista". Ello responde a la idea de que el valor del conocimiento no está dado por sí mismo, sino en relación a su uso y aplicación, ya sea durante el proceso de formación o posterior al mismo.

6.1.3. Valoraciones en torno a un currículum basado en competencias

Las valoraciones son entendidas como una apreciación global del fenómeno o de algunos de sus componentes, referidos a diversos aspectos que para los académicos tienen una connotación positiva o negativa, aludiendo esta última principalmente a aquellos aspectos sobre los que existen dudas o tensiones entre teoría y práctica, o entre

los supuestos que lo originan o que se consideran importantes y la manera en que ellos son realizados o concretados en la acción.

Las valoraciones derivan de los propios significados y sentidos que para los académicos tienen las competencias y un currículum basado en competencias.

6.1.3.1. El enfoque en sí mismo representa un aporte al proceso de formación

Considerando lo indicado por los académicos respecto de que un CBC representa una propuesta formativa más integradora y con un mayor foco en el estudiante, es posible plantear que éste es valorado positivamente, en cuanto a que permitiría al estudiante o al egresado desenvolverse mejor. Así se reconoce, al señalarse que:

> La formación que teníamos nosotros antes era muy específica, o sea era un montón de islas. Sabíamos mucho sobre un tema, sabíamos mucho sobre otro tema, pero las conexiones nos faltaban. Entonces cuando se empezó a hablar de competencia, (…) desarrollemos habilidades integradoras en los cabros para que puedan funcionar en un mundo con muchas alternativas (E 6)

Se considera que en tanto un CBC enfatiza no sólo en el saber, sino que también el uso de éste, ello posibilitaría a los estudiantes estar mejor preparados para enfrentarse a diversas situaciones, que deberá abordar en su vida profesional. En relación a ello se señala:

> para qué sirve, para qué se usa, o digamos, cómo puedo hacer uso yo de esa información que me entregan… uno tiene que saber pues claro, pero con eso no basta. Tiene que saber analizar las cosas y usar esos conocimientos… así, va a tener la conducta de que si se enfrenta a una situación, sepa cómo enfrentarla (E 5)

Se reconoce también que un CBC permitiría favorecer una mayor integración, y que además, favorecería una mayor autonomía en su posterior desempeño. En esta línea uno de los entrevistados resalta el que un CBC "es darle más autonomía a los profesionales. O sea, el cambio es eso que yo he visto, hacer más autónomos a los cabros y más integradores". (E 7).

Para los académicos este mayor énfasis en el quehacer de los estudiantes, expresado en una mayor actividad, es apreciado como algo positivo, destacándose que "han aprendido a hacer más cosas, antes nosotros no les dábamos las herramientas para hacer cosas, o sea antes se les pasaba más materia pero no se les daba la posibilidad de hacer trabajos prácticos en alguna cosa" (E 7).

Para otro académico, esto a su vez favorecería el aprendizaje, al darle un mayor sentido al conocimiento en función de sus aplicaciones, lo que motivaría a los alumnos a desarrollar sus saberes,

> si yo incentivo a alguien y este alguien logra darle el sentido a lo que está haciendo, por supuesto que va a estar mucho más motivado para aprender. No que yo le diga que esto es así porque es así, y no tiene ninguna funcionalidad. O sea, lo puedo usar en cualquier momento (E 4)

6.1.3.2. Tensiones en torno a un CBC

Así como es factible reconocer valoraciones positivas en torno a un CBC, también es posible apreciar tensiones, las que fundamentalmente guardan relación con cierto grado de dicotomía que los académicos visualizan entre lo que se plantea desde la teoría y lo que ocurre en la práctica, es decir entre aquello que es reconocido como intención y lo que efectivamente ocurre en el aula, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ello se expresa en que no necesariamente es siempre posible apreciar una consistencia entre los supuestos beneficios que un CBC representa y lo que ocurriría en la realidad, o al menos existen dudas al respecto. Uno de los aspectos que se cuestiona es el propio logro de aprendizajes por parte de los estudiantes, respecto de lo que se plantea que "muchos profesores han criticado, de los más antiguos, que ahora los cabros no saben nada, salen sin saber. Y yo siento que en cierta forma sí es así" (E 4).

Por tanto, si bien para los docentes un CBC supera una visión enciclopedista del conocimiento y representa una noción más amplia de éste, así como plantea además una perspectiva más integradora del conocer a lo largo del proceso formativo, no está exento de ciertas tensiones, planteadas como cuestionamientos o dudas en relación con sus implicancias para la formación de los estudiantes.

Otro aspecto que enfatiza en lo anterior, refiere especialmente a la idea de que un CBC implica una menor profundización a nivel de formación de pregrado, y por tanto representaría una visión menos exigente o estricta para la formación profesional en este nivel de estudios. Así uno de los entrevistados alude a esta creencia diciendo "siento que los alumnos que están saliendo solamente con el pregrado son light, (…) van a tener que tomar alguna especialidad" (E 4). Lo cual se evidencia también al compararlo con su propia formación, al menos en cuanto a cierto tipo de conocimiento, al decir:

> yo encuentro que antes uno sabía más. Tengo esa sensación, que un profesional de antes estudiaba más, sabía más que los que están saliendo ahora (…) me da la sensación que antes la gente manejaba millones de conceptos que ahora no se manejan (E 7)

De este modo, la profundización del conocimiento es vista incluso como una amenaza, en tanto se opone a ciertas finalidades que estuvieron a la base de desarrollar esta propuesta en la universidad, como el que se titulen oportunamente, en los tiempos

establecidos para ello. Uno de los académicos alerta al respecto señalando que la profundización es vista como una suerte de amenaza, "mucho cuidado con profundizar un poco porque produce pánico, de manera que hay que ir muy por encimita" (E 3)

No obstante, también está presente el planteamiento de que la profundización es responsabilidad del estudiante, existiendo los medios para ello, y no es condición para la enseñanza que imparte el docente, el cual, sí tiene la responsabilidad de orientar al respecto,

> La profundidad del tema yo creo que no se pierde, en la medida que al cabro se le diga si quiere saber más hay todo esto de acá. … O sea la capacidad de ir a detalles más específicos es motivación propia, no lo podemos enseñar (E 6)

Si bien se reconoce que un CBC implica un nuevo rol y quehacer del estudiante, lo cual es valorado positivamente, esta visión entra en tensión respecto de las características que presentan los propios alumnos que actualmente ingresan a la universidad en general y a la carrera en particular, ya que son considerados más apáticos, menos inquietos y con menores conocimientos. Esto constituye un punto de tensión en tanto no hay claridad de cómo esto debiese ser enfrentado, o hasta qué punto los académicos deben hacerse responsables de ello,

> aquí los profesores se quejan mucho de los estudiantes, yo les digo bueno sí efectivamente, pero tampoco es como para quejarse tanto en el sentido de que estos cabros no saben, en fin. Ha cambiado el tipo de estudiantes, pero por otro lado esos son los estudiantes que tenemos, entonces yo no puedo pretender que voy a partir con una situación de aprendizaje o enseñanza-aprendizaje con estudiantes que yo no tengo (E 8)

A este conjunto de tensiones se agrega además la falta de certeza respecto de si los propios estudiantes perciben o valoran el cambio que un CBC implica para su formación. Ello en tanto este nuevo currículum supone un nuevo rol para ellos, más activo y de mayor responsabilidad, pero el mismo es tal vez un rol que posiblemente no compartirían, o al menos al cual no lograrían adecuarse. Esta visión es planteada por un académico en relación al valor que un CBC tendría para la formación,

> sirve en la formación de los estudiantes, sí. Yo siento que sí, pero por alguna razón los alumnos no lo perciben así. Siento que los alumnos sienten que todavía el profesor es el que tiene que hacer la clase y el alumno es el que recibe, entonces no hemos logrado hacer ese cambio (E 4)

Existiendo también dudas en cuanto a que si bien se logra una mayor participación, no hay claridad respecto de si se logran las finalidades que un CBC tendría, por ejemplo, en relación a un conocimiento más amplio, estableciendo las relaciones entre este o sus posibles usos:

> están más participativos, a lo mejor ese es un punto; pero no sé si en los conocimientos hay algo más interiorizado, no lo veo. A veces a mí me desesperan cuando llegan alumnos que defienden sus memorias y tú les preguntas sobre la integración que uno les hizo y no son capaces de integrar, entonces ¿qué está fallando?, ¿qué es lo que estamos haciendo mal? (E 4)

En síntesis, de acuerdo a los puntos presentados en los párrafos anteriores, la representación de los académicos respecto de un CBC está sustentada en la manera en que comprenden las competencias. Por una parte, esto refiere a la perspectiva de cómo se entiende el conocimiento en ellas (como un saber más amplio y aplicado), y por otra,

respecto de cómo éstas son desarrolladas, a partir de una base desde la cual progresivamente se va complejizando e integrando el saber. En términos generales, esta representación es valorada positivamente en cuanto a proceso formativo, si bien existen diversas tensiones que se constatan a través de lo que se aprecia que sucede en la práctica, donde no es posible apreciar una consistencia entre lo que se declara como intención, en cuanto a lo que es y aporta un CBC en cuanto nueva propuesta formativa, y su realización a través del proceso formativo.

6.2. Representaciones sobre la participación de los académicos en el proceso de cambio curricular

Los procesos de cambio curricular guardan relación con transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que se considera importante la participación o involucramiento de los docentes como una forma de asegurar que los cambios se produzcan, pero que además lo hagan en el sentido y orientación con que fueron definidos o intencionados.

En cuanto a la manera de entender la participación, por una parte, uno de los sellos de la universidad alude a la participación en las distintas esferas de su quehacer, señalándose en relación con uno de sus objetivos estratégicos que, la universidad "debe caracterizarse por la capacidad de participación jerarquizada de su comunidad en el diseño y ejecución de políticas institucionales en un clima de diálogo, pluralismo y respeto" (PDI, 2006). Se reconose la necesidad y valor de la participación, dentro de un marco de definición institucional.

Por otra parte, el modelo de gestión curricular que ha sido asumido para el desarrollo del proceso de reforma también considera la participación de los académicos, diferenciando el nivel de decisión política (fase política), concebido como la etapa de

toma de decisiones por parte de la autoridad, de otras fases en las cuales se concibe una participación más amplia, ya sea de manera regular a través de su incorporación en Comisiones de Trabajo, o más acotada a través de su participación en talleres, claustros, o instancias de consultas. Ello es considerado especialmente relevante en las etapas de diseño, instalación e implementación.

En función de lo anterior cabe preguntarse cómo han concebido los docentes su propia participación en el proceso de cambio curricular implementado por la universidad de la cual forman parte y la valoración que tienen respecto de ésta.

6.2.1. La participación en el proceso

Los docentes reconocen su participación en el proceso, distinguiéndose con claridad un rol diferenciado acorde con el nivel en el cual se participa y en relación con la fase del proceso, asumiendo así un rol más pasivo o más activo. Existe un rol más pasivo en la fase de toma de decisiones respecto del cambio curricular a nivel institucional y la opción específica a ser asumida por la universidad, que se expresa en un currículum basado en competencias. Por otro lado, se reconoce un rol más activo en especial en la fase de diseño del plan de formación, en la de instalación en relación con la elaboración de los programas de curso, y en menor medida en la de implementación que está en desarrollo.

Se distinguen además, diversas formas o modalidades bajo las cuales los académicos participaron: comisiones, departamentos, claustros, cursos, talleres y asesorías. A través de las reuniones de comisión, de departamento o en las instancias de claustro, se identifica un rol más participativo, en el que los docentes no sólo se informan, sino que también analizan, discuten y proponen ideas. En cambio, en las instancias de capacitación (cursos y talleres) y de asesoramiento, su rol es más pasivo, centrado en la

recepción y comprensión de conceptos y estrategias relacionadas con el cambio impulsado por la universidad.

Es también importante reconocer el componente del proceso de cambio curricular, sobre el cual los académicos intervienen, lo que a su vez da cuenta del tipo de participación que se espera de ellos. Así, se destaca que la participación se da fundamentalmente en relación con definiciones respecto del plan de estudio y principalmente respecto de los programas de curso.

6.2.2. Niveles de la participación

Es factible reconocer una clara diferenciación de la participación de los académicos en el proceso, de acuerdo con el nivel de concreción en que ella se realiza. De esta forma, el rol de los docentes a nivel macro (en este caso entendido como el nivel de definición y decisiones de carácter de política institucional) de acuerdo a esta investigadora, es de carácter *no decisional*, de modo que no participan de la toma de decisiones respecto de los grandes conceptos sobre el currículum, tales como enfoque, proceso de gestión y conceptualizaciones, siendo estas nociones establecidas por y desde las autoridades de la institución, a partir de definiciones de la política educativa para la educación superior. Así es expresamente reconocido por uno de los académicos, "yo diría que toda esta modificación del Plan de Estudio fue una, usar la palabra presión no es buena pero, fue motivado por la cúpula de la Universidad" (E 3).

Ello es recibido como un mandato, la cual es percibida con un menor o mayor nivel de prescripción, de cuya configuración los académicos están ausentes. Así, se plantea que: "era una cuestión como que lo estaban imponiendo. Inicialmente o sea dijeron desde ahora cambiamos a esta modalidad y hay que aprenderla, hay que subirse al buque" (E 4).

En esta decisión se percibe que también están implicadas las autoridades locales, desde las cuales se difundió hacia el conjunto de los académicos "cuando esto ya estaba aprobado entre cuatro paredes, porque no hubo sensibilización hacia los académicos, no se informó sino que se hizo y después se informó cuando ya estaba estructurado, o más o menos estructurado" (E 5).

Las razones que según los académicos explican el por qué la universidad adopta la opción de un currículum basado en competencias, son diversas. Algunas son entendidas como influencia externa o como la respuesta a los requerimientos dados por los lineamientos de política para la educación superior (ESUP), respecto de lo que se dice "a mí me llegó que había que prepararse para los cambios que venían de este famoso acuerdo de Bolonia, eso fue lo único que se me dijo, punto" (E 5) y por otra parte, "tengo esa misma percepción sobre esto, en realidad se nos dijo que era una necesidad que venía como exigencia de afuera. O sea es algo externo" (E 8).

Entre estas influencias se reconocería que una de las razones que explicaría esta decisión estaría dada por la necesidad de acceder a recursos, en concordancia con los lineamientos de la política para la ESUP, expresada por ejemplo a través de la estrategia de fondos concursables. Respecto de ello se indica la opción por un CBC, responde a razones "de política, si las becas van a estar amarradas a aplicaciones de esto. Yo creo que eso fue todo el asunto" (E 6), lo que es enfatizado por otro académico al señalar:

> se nos dijo es que el Ministerio de Educación estaba solicitando que las Facultades y las Universidades procedieran a hacer estos cambios con el fin de que iba a ser parte obligatoria, además, para recurrir a recursos entregados por el Estado (E 8)

Otro aspecto que se destaca, es que este cambio obedece a la necesidad de garantizar una mayor eficiencia en el proceso en cuanto a la duración de los años de estudio, lo cual ya

había sido planteado en relación con los resultados existentes en relación con el proceso formativo. Por una parte referido a la eficiencia docente, respecto de lo que se indica: "este cambio de la Universidad en la parte docente venía. O sea, hacía años que se estaba hablando en realidad de lo ineficiente que estaba siendo nuestra docencia" (E 7). Y se refuerza con la idea de que: "se cuestionó el hecho de que los estudiantes permanecían por 9 o10 años para hacer la carrera" (E 8).

En menor medida, la opción por un CBC se asocia a procesos que ya estaban siendo asumidos o planteados por la propia institución, tales como la acreditación y la articulación entre pre y postgrado, que son a su vez parte de las definiciones de política educativa para la ESUP, señalándose que el cambio se establece "porque lo mandaron las comisiones de acreditación." (E 6). Así como porque "lo que más se buscaba era echar a andar la educación continua de manera de dejar conectado el pregrado y el postgrado" (E 3).

De esta manera no se visualiza que esta decisión de cambio curricular estuviese en particular relacionada con necesidades que fuesen reconocidas o planteadas por los propios académicos, al decir de uno de los académicos: "no era porque hubiera una necesidad o porque yo lo hubiese visto fuera de Chile, yo ni siquiera lo visualicé como una necesidad mía, o una necesidad de los alumnos" (E 4).

No obstante, lo que podría visualizarse como un rol pasivo a nivel macro, en cuanto a reconocer y aceptar una decisión asumida desde la autoridad institucional, este cambia a nivel meso y micro, entendidos como el momento en que las decisiones deben proyectarse y llevarse a cabo en las propias carreras en relación con el plan de estudio y los programas de curso, respectivamente. En estos niveles sí se reconoce que hubo participación, lo cual se expresa en que los académicos colaboraron en el diseño de las propuestas de cambio, aun cuando las primeras definiciones respecto de qué y por qué

cambiar hubiesen sido realizadas desde el nivel central de la universidad. Al respecto uno de los académicos releva que:

> al principio hubo una comisión que empezó a trabajar y después mandó a los Departamentos para que discutiéramos. Ahí yo comencé a participar un poco en la parte de las reuniones departamentales. Y eso, básicamente, ha sido la cosa, y después participar en otras reuniones que hubieron después (E 5)

Por tanto, existe acuerdo en que en el proceso implementado a nivel de facultad, y específicamente en la carrera, sí hubo participación por parte de los docentes.

6.2.3. Formas de participación

Las formas de participación aluden a la manera e instancias en que los académicos participaron y se involucraron en el proceso de cambio curricular, así como a la manera en que ellos han entendido dicho proceso.

Por una parte, se reconoce que existió una participación amplia del cuerpo académico, a nivel local,

> el proceso tuvo una activa participación de los académicos de la Facultad (…) se formó una comisión en la cual estaban representados todos los Departamentos (…) era obligación de quienes participaban de esa comisión, trasmitir lo que se decidía a los respectivos claustros departamentales (E 3)

Participación que se fue desarrollando de manera gradual, pero que logró una alta cobertura de los académicos, así lo visualiza uno de los académicos señalando que: “la

verdad es que se discutió, no estuve trabajando inicialmente en la comisión, pero finalmente terminamos todos trabajando en el proceso, y fue un proceso bastante largo (E 2).

Dicha participación adoptó diversas modalidades. Entre éstas, es posible mencionar la realización de reuniones, en las que se discutían temas en mayor detalle, así como los claustros en los que se planteaban los acuerdos, que un académico describe de la siguiente manera: "los primeros esquemas eran reuniones generales de la Facultad, tipo claustro exactamente, y después se discutían algunas cosas en los Departamentos" (E 6).

De modo que la relación entre departamentos y facultad, tiene importancia durante el desarrollo del proceso, en tanto que "los académicos de los respectivos Departamentos tenían como misión trasmitir lo que ahí se decidía, ante los claustros departamentales, momento en el cual se discutía ampliamente las modificaciones que se estaban planteando" (E 3).

En este proceso, también se reconoce la existencia de algunos dispositivos de apoyo, gestionados por la autoridad local. Uno de estos dispositivos estuvo constituido por instancias de capacitación,

> la Dirección de Escuela en el fondo nos invitó a participar en unos talleres porque había que cambiarle el enfoque del ramo, en el fondo nos tuvieron que instruir en el asunto porque no era cosa que a nosotros se nos hubiese ocurrido (E 7)

Estas no tuvieron un carácter obligatorio: "se empezaron a hacer cursos de capacitación para nosotros, pero todo voluntario" (E 5).

Otro de los dispositivos fue la asesoría, "en primer término se contrató a una persona, a un especialista en aspectos pedagógicos, y luego se formó una comisión" (E 3)

Junto con reconocer que en el proceso hubo participación de los académicos a través de distintas instancias y dispositivos de apoyo, los académicos destacan que esta participación implicó un proceso difícil y confuso. Ello significó que en ocasiones se fijara más la atención en aspectos de forma que de fondo, en relación con el sentido que este cambio representaba. Así por ejemplo lo expresa un académico quien reconoce que: "cuando a mí me hablaban de competencias, yo me imaginaba que era el cambio del verbo de un objetivo" (E 4). Centrándose en que el cambio estaba dado por la manera de operacionalizar la propuesta.

Aspecto que es también enfatizado por otro académico, al hacer mención a cómo se fue dando el proceso:

> uno pasó por distintas etapas. Lo vimos primero como un cambio de nomenclatura (...) Nos empezamos a topar con que en realidad las formas de definir las competencias era ordenar nuestros programas que ya teníamos estructurados, pero verbalizarlos distintos, lo que significaba ponerlos en función de algunos verbos específicos (E 2)

La dificultad que implicó el proceso para los académicos puede ser entendida también si se considera la falta de claridad en la manera en que el mismo se implementaba, apreciándose que durante su desarrollo, el sentido del cambio y lo que se buscaba cambiar, fue sufriendo modificaciones, visualizándose que en una primera instancia el cambio estaba más bien en relación con las características del proceso de enseñanza – aprendizaje: "partió todo desde otra perspectiva, cómo se tomaba a los alumnos, cómo había que mirar al alumno para que pudiese aprender" (E 7).

Esta apreciación, de que en un principio el sentido del cambio estaba más enfocado en el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que resultaba más comprensible para los académicos y que luego fue derivando hacia lo curricular, es también enfatizado por otro de los entrevistados:

> cuando se empezó a meter más en la parte de, olvidarse un poco de la metodología y más en la parte de las competencias, ahí no teníamos claridad qué es lo que era, qué es lo que quería ser una competencia (E 6)

La dificultad y complejidad que el proceso representó para los académicos, es explicada además por la ausencia o poca claridad en las directrices existentes para su desarrollo; así se reconoce por ejemplo al señalarse que:

> incluso los especialistas tampoco tenían mucha claridad respecto a si asignaturas básicas realmente debían afrontar el cambio de este proceso de aprendizaje por competencias, porque en realidad, bueno unos decían que sí otros que en realidad eso no (E 8)

De esta forma, en la práctica, el proceso implicó para los académicos el ir asumiendo un cambio que a medida que se iba desarrollando, iba modificando sus lineamientos y orientaciones, lo cual incluso significó cambios en el enfoque,

> nosotros partimos con un modelo que no tenía que ver con las competencias, nunca se habló de competencias ni nada en un principio, partimos con estos módulos que era una cosa de integrarnos entre distintas áreas (E 7)

Con posterioridad se habría establecido que el cambio debía realizarse en relación con el proceso de formación profesional, y debía configurarse bajo un enfoque de competencias: "vinieron unas personas de otra institución de ESUP y ellos empezaron a hablar de que la Universidad había dicho que tenía que ser un Plan por este sistema, por competencias (E 7).

De modo que durante el desarrollo del proceso, los académicos van asumiendo nuevas directrices, las que en la práctica representan cambios en el enfoque sobre el mismo, lo cual dificultó la comprensión del proceso por parte de estos, así como su propia participación, al no existir una línea de continuidad en su despliegue.

A partir de lo anterior, es factible plantear que son las características del propio proceso las que dificultaron la comprensión de los sentidos y finalidades a la base del cambio, así se señala por parte de un académico: "ese viraje, no lo tengo claro. No tengo claro por qué, cómo se hizo, cómo en cuatro o cinco años, se produjo el cambio" (E 6)

A la larga, ello incidió en que la propia participación reconocida por los académicos, disminuyera:

> bueno en un principio, a pesar de que no era obligación como que participó todo el mundo, porque cuando el cambio se planteó solo en función de módulos, en el fondo era una cosa fácil de entender, (…) cuando la cosa pasó a ser por competencias, o sea cuando los mismos módulos, los teníamos que cambiar ahora por otro sistema, ahí costó más. Entonces ¿qué pasó? Que ahí mucha gente ya había hecho un trabajo previo en cambiar su curso. Yo creo que ahí se fue gente (E 7)

En definitiva, se reconoce la participación de los académicos en el proceso de cambio curricular, apreciándose que este está en concordancia con el modelo de gestión curricular asumido por la universidad; de modo que es inexistente en la fase política, que implica la decisión institucional respecto del cambio y es activa, aunque con distintos grados, en las siguientes fases (diseño, instalación, implementación). A la vez, en esta participación se reconocen también las dificultades existentes, relacionadas con el desarrollo del propio proceso, tales como la falta de claridad respecto de la opción curricular y los cambios de orientación que se realizaron durante el mismo.

6.2.4. Los contenidos o tópicos abordados en la participación

Su relevancia está dada en tanto que permite visualizar cuáles son los componentes curriculares sobre los que los académicos habrían tenido incidencia en el proceso de cambio curricular, los que guardan relación con el nivel de concreción curricular. Al respecto, los docentes reconocen haber colaborado en la discusión, análisis y propuestas relacionadas con diversos aspectos del plan de estudio y en especial en la elaboración de los programas de curso.

A partir de la descripción de la participación en el proceso, es factible identificar los componentes curriculares en torno a los que se concretó la discusión, análisis y generación de propuestas, por parte de los académicos. Así se reconoce que hubo una mirada en torno a la visión general del plan de estudio, sus asignaturas e interrelaciones, y particularmente en relación con los programas de curso.

En una primera etapa la atención estuvo puesta en la revisión del plan de formación, es decir a nivel meso, de modo de realizar ajustes en relación con los contenidos y su desarrollo a lo largo del mismo,

> lo primero que hicieron fue ajustar un poco qué materias serían interesantes incluir en los módulos y cambiar un poco el sistema, y posteriormente se nos llamó a los profesores que eventualmente participaríamos en esos módulos, para que pudiésemos interaccionar y ver qué se pasaba en el módulo anterior y en el posterior, de manera que pudiéramos acotar digamos las materias y las habilidades, y otras cosas que iban a quedar en nuestro módulo (E 7)

Esta mirada global permitió identificar algunos aspectos que debían se objeto de cambio, que era necesario mejorar,

> nos dimos cuenta que habían muchos temas que se repetían a lo largo de la carrera, y que estaban puestos en muchos ramos por un lado, y de alguna forma fue pensado el currículo completo, en el sentido de poder ver primero cómo integrar mejor los conceptos a lo largo de toda la carrera, no repetirlos tanto, pero sí tratar de armonizarlos (E 2)

A partir de ello se avanza hacia el nivel micro, lo cual se realiza a través de la revisión y replanteamiento de los programas de los ramos o asignaturas específicas: “nos juntamos por departamento, hicimos evaluaciones de cada ramo, revisamos los programas de cada ramo” (E 2). Es en este momento en que se configura un nuevo enfoque para el cambio curricular, que se expresará en la incorporación de nuevos conceptos para su diseño: “tuvimos que estructurar los objetivos de las asignaturas en base a otros conceptos, también la forma de entregar las materias, y así fue como lo hicimos” (E 7)

De modo que los principales contenidos en torno a los que se articula la participación de los académicos son: la definición y secuenciación de contenidos, los objetivos que se

busca lograr, y las estrategias para su desarrollo, la que en una primera instancia fue concebida en relación con una estructura modular pero que finalmente mantuvo una estructura de cursos, respecto de los cuales se planteó un enfoque basado en el desarrollo de competencias.

6.2.5. Valoración de la participación en el proceso de cambio curricular

La valoración de la participación da cuenta de aspectos que son percibidos como un aporte, ya sea respecto del proceso mismo o para sus participantes. Destaca así, el reconocimiento de la participación de los académicos en las transformaciones desarrolladas. A su vez, da cuenta de aquellos aspectos que han generado tensión en relación con el proceso o el rol jugado por los docentes en este.

6.2.5.1. Los aportes

Un primer nivel de reconocimiento refiere a la participación de los docentes en el proceso, que como ha sido mencionado con anterioridad, es ampliamente compartido. En este sentido, es posible apreciar que sí hubo colaboración e intervención de los académicos en el proceso, a través de diversas instancias. En ellas existió intercambio, discusión y trabajo conjunto, lo cual es visualizado como una instancia de aprendizaje para los académicos. Uno de los entrevistados resalta estos aspectos, los que permitieron dar un sentido y relevancia a su propia participación:

> yo creo que en general la gente aprendió con el cuento, había mucha gente integrada, estaban todos, participaron en este proceso de discusión de integración de los ramos, fue una cosa como bastante motivadora diría yo en general. Uno se motiva desde el punto de vista de saber que esto tiene un fin, tiene un norte (E 2)

Otro aspecto que se reconoce y es valorado, es que el propio proceso favoreció una reflexión en torno al currículum. Ello se expresa en que los docentes señalan que el proceso los llevó a una mayor preocupación por el sentido formativo, cuestionándose respecto de los objetivos y contenidos presentes en el plan de formación, y sobre su propio quehacer para la formación de los estudiantes:

> yo creo que nos permitió a todos cuestionarnos un poco más y decir ya, a ver, ¿vale la pena que yo les pase esto?, ¿cumple algún objetivo que yo pase esto?, ¿el cabro realmente lo necesita para algo después o no cumple ninguna competencia funcional, no es necesario realmente" (E 2)

También se valora el que en función de un desafío común, el proceso abrió la necesidad de interactuar con los colegas, en el ámbito de la docencia,

> hacer currículum por competencia, nos cuestionó a todos un poco más y nos permitió algo que yo creo que es re importante, y que quizá no se daba antes, es como esta cosa de compartir lo que tú haces en tu ramo (E 2)

Otro aspecto sobre el cual existe también una apreciación positiva, es la percepción de constituirse en un referente para el resto de la universidad, lo que le da un valor especial al proceso que se estaba desarrollando en la carrera,

> era algo que ya venía dentro de la Universidad probablemente, y que nosotros a lo mejor lo implementamos un poco más rápido que el resto inicialmente, y después claro; lo echamos a andar y el resto de las Facultades empezaron a recoger un poco nuestra experiencia para poder implementarlo de mejor forma en sus Facultades (E 2)

A esto se agrega, el visualizar el proceso como un desafío para la propia acción, surgido de la valoración que se le asignó: “mi primera aproximación era como, sí, yo quiero, quiero subirme a este buque porque para allá va todo el mundo, y porque somos los pioneros” (E 4).

También existiría una percepción vinculada a que, a pesar de la falta de claridad en el desarrollo del proceso (que en algún momento del mismo es visualizado como un cambio hacia un CBC), esta confusión logró ser resuelta de manera práctica, a través de los planteamientos y propuestas realizadas por los propios académicos participantes en el proceso,

> en este proceso como de reordenación de las materias, nos dimos cuenta que muchas cosas tenían que ser más integradoras, (…) y ahí es donde empezamos quizás nosotros juntamos dos cosas simultáneamente: por un lado hablamos de currículo por competencia, y además hablamos de estas clases modulares en las cuales casualmente hicimos esa fusión de dos cosas; partimos con los módulos y además partimos con el currículo por competencia (E 2)

En definitiva, lo que se puede apreciar es que es en el propio proceso de desarrollo curricular, en torno a la propuesta de cambio, que los académicos van generando su aprendizaje, su reflexividad, un sentido de colaboración, implicándose como sujetos y como colectivo.

No obstante, a pesar de la alta valoración del proceso de cambio curricular, también se percibe que ello no logró proyectarse en el tiempo a nivel institucional, así como tampoco en la propia facultad o carrera,

> hace varios años que ya no hablamos de esto, es tema ya cerrado. No ha habido nuevos enfoques, o nuevas cosas o puestas al día, o esto que discutiéramos bueno qué es lo que está haciendo la Universidad. Se ha parado la discusión (E 6)

6.2.5.2. Las tensiones

Cabe indicar que el hecho de que el cambio curricular fuese una decisión impuesta no genera una tensión en particular. En este sentido, la decisión respecto del cambio es entendida por los docentes en función de diversas causales, tal como se identificó previamente, al distinguirse los niveles de participación de los académicos. Por tanto, no se trataría de un aspecto que sea puesto en entredicho por parte de los entrevistados (al menos en un nivel retrospectivo), en tanto el proceso lleva ya varios años en desarrollo.

No obstante, la tensión sí se expresa en referencia al ritmo del cambio, entendiéndose como una presión para producir las transformaciones con rapidez. De esta forma, el proceso es visualizado como un cambio realizado y gestionado aceleradamente, aspecto percibido de manera negativa; al decir de uno de los académicos: "yo creo que faltó sociabilizar, digamos, esta cosa, porque no hubo tiempo, porque había que aprobarla rápido" (E 5).

Esta tensión constituye un factor importante dentro del proceso, en la medida que ello a la larga obstaculizó su desarrollo,

> y al final las cosas estaban demasiado presionadas por el tiempo. De que había que terminar a como diera lugar no sé en qué fecha, (…) o sea yo no estoy muy contento, esa es la cosa (…) no es que crea que el sistema sea malo, creo que no lo hemos podido implementar bien (E 6)

Percibiéndose que ello afectó la posibilidad de apropiación del cambio curricular por parte de los docentes que estaban implicados en el mismo,

> si a mí me dijeran vuelve a hacerlo yo no hubiese hecho nunca lo que hizo la Facultad de llegar y romper esta cuestión y hacer un cambio tan radical porque en realidad lo que te decía, no estamos preparados y yo creo que muchos todavía no entendemos bien (E 4)

Considerando lo anterior, es posible indicar que para los académicos esta presión en torno al ritmo que debía tener el proceso afectó, además, el que las transformaciones fuesen efectivamente desarrolladas en el conjunto de la comunidad académica. En definitiva, en la práctica se siguió haciendo lo mismo, aun cuando el procesó conllevó diversos grados de participación. Así se señala: "se trabajó en conjunto para cambiar la mirada del proceso de aprendizaje y esto por supuesto fue variable porque en realidad claro hay profesores que no obstante eso, han mantenido o mantuvieron sus sistemas sin cambiar prácticamente nada" (E 8)

Otro elemento de tensión refiere a la falta de claridad, orientaciones y directrices que guíen el sentido y el proceso de cambio curricular a nivel institucional. Lo anterior se expresa en los conceptos fundamentales de la propuesta curricular, como lo es la noción de competencias, que para algunos significó una nueva metodología para formular los programas de estudio, pero sin cuestionar las finalidades e interrelaciones existentes entre sus componentes: "cuando nos hicieron hacer el cambio de nuestro programa a competencia; yo lo cambié, como te digo con los verbos" (E 4)

De modo que esta falta de claridad conceptual fue percibida como algo que dificultó el proceso: "conceptualizarlo para nosotros fue algo difícil, no lo vi como algo fácil" (E 2).

La poca claridad conceptual se conjuga además con la forma o estrategia para desarrollar el proceso, en la cual el asesoramiento externo, especialmente a través de capacitaciones, jugó un rol que no colaboró con generar una mejor comprensión. Uno de los académicos se refiere a ello de la siguiente manera:

> me metí a varios cursos y hablaban un lenguaje que me parecía realmente macabro, no entendíamos nada, no entendíamos siquiera lo que nos preguntaban en los cursos. Pero yo seguí insistiendo, yo quería seguir con eso, e hice mucha defensa de una cuestión que ni siquiera yo la entendía (E 4)

Cabe agregar que la ausencia de claridad en las definiciones conceptuales determinó, por ejemplo, que en esta carrera las competencias fueran definidas a nivel del plan general de estudio, pero además para cada uno de los cursos, aspecto que hizo más engorroso el proceso de cambio curricular: "para muchos de nosotros la competencia era una competencia de Facultad, de Carrera. O sea, el egresado debe ser capaz de esto y lo otro. Pero a cada curso ponerle una o varias competencias, eso era muy, muy difícil (E 6).

Insistiéndose en que esta falta de orientación y claridad conceptual, conllevó la aplicación inadecuada de una teoría. Reforzando lo anterior, se plantea que:

> era demasiado, o sea, a lo más podría haber una competencia por curso, pero no tantas cosas. Ahí como que hubo una teoría que se quiso aplicar como muy en detalle, cuando quizá la teoría debería haber sido aplicada al conjunto de la Carrera (E 6)

Al conjunto de tensiones señaladas, se añade el que los académicos visualizan una debilidad en la falta de una mayor y mejor definición del proceso y sus bases conceptuales, por parte de la propia institución:

> nosotros partimos con un modelo que no tenía que ver con competencias, nunca se habló de competencias ni nada en un principio, y de repente, yo me acuerdo que de repente llegó un verano, porque generalmente las capacitaciones para todo esto son en enero, entonces … vinieron unas personas de otra institución de ESUP, y ellos empezaron a hablar de que la Universidad había dicho que tenían que ser un Plan por este sistema de competencias (E 7)

Para los académicos la premura con que se quiso realizar un cambio curricular que era complejo, la falta de claridad en las orientaciones y sus conceptos fundamentales, llevó a que parte de los académicos se restasen del proceso, y a generar situaciones que repercuten hasta el día de hoy, dificultando su realización. Una de las académicas señala,

> ahora mismo yo estoy super complicada porque yo quiero hacer el módulo por competencias (…) pero finalmente mi curso es colegiado y todos van a hacer su clase y se vuelven y entonces no logro hacer esa conexión. Me cuesta porque ninguno de los que están yendo conmigo está en la misma parada. O a lo mejor no porque no quieran, sino que quizá tampoco lo entienden (E 4)

6.3. Representaciones de las implicancias de un CBC en la docencia

Las implicancias que los docentes de la universidad reconocen para su quehacer, guardan relación con el proceso de desarrollo y los significados que han construido en torno a un CBC. Al respecto, reconocen cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con ciertas características de éste y su rol en el mismo. No obstante, aun cuando las transformaciones no siempre están claramente evidenciadas en la práctica,

existen miradas divergentes entre los sujetos, de modo que resulta difícil reconocer la vinculación teoría-práctica, o se percibe que no necesariamente implican al conjunto de los académicos, ni que son sistemáticos en el tiempo.

Respecto de cómo un CBC modifica o impacta en el quehacer de la docencia, se evidencian tensiones y contradicciones en cuanto a los sentidos que un proceso de cambio curricular tiene y los que asume en la práctica. Dichas tensiones se manifiestan en relación con diversos aspectos del proceso, tales como su finalidad, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, los roles de docentes y de estudiantes. Los que se evidencian por ejemplo en la forma en que se concreta el rol de los estudiantes y el de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la vinculación entre los académicos en la perspectiva de la implementación de la propuesta curricular, así como en el logro de ciertos supuestos que están a la base de un CBC, tal como el aporte formativo que representa esta propuesta curricular.

Las tensiones a la vez se expresan en la coexistencia de cambios junto a tradiciones de la cultura académica que permanecen, así como también en la falta de perspectiva institucional respecto del desarrollo de la docencia. Así se pone en cuestionamiento el significado e importancia que la docencia tiene en la universidad, y la coherencia que pueda estar teniendo la propia propuesta curricular.

6.3.1. Las características del proceso de enseñanza-aprendizaje

Para los académicos un CBC representa un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, y por ende, conlleva transformaciones para su propia docencia. Al respecto, existen dos aspectos interrelacionados; el primero refiere a la manera en que se concibe y expresa la relación entre docente y estudiantes (mediado por la manera de ver al propio estudiante), el segundo radica en las dinámicas de trabajo y tipos de

actividades que se favorecen, aspecto que podría ser considerado como una consecuencia del anterior.

6.3.1.1. Nuevos roles y una nueva interacción

La manera de entender y proyectar la interacción docente-alumno responde a la conceptualización que los académicos tienen respecto de un CBC. Por un lado, en cuanto a la representación de cómo se deben ir desarrollando las competencias, las que implican una nueva forma de entender el conocimiento y su forma de adquisición-transmisión, y por otro, sobre el nuevo rol que se visualiza para el estudiante en esta nueva orientación del currículum. Uno de los entrevistados reconoce que lo que se busca en el marco de un CBC es: "que el alumno sea capaz él de generar ese conocimiento, o buscar ese conocimiento, que el alumno sea capaz él mismo, dirigido por el profesor, de buscar esa información, de interiorizarse y no que se la entreguen directamente" (E 4)

Como consecuencia de lo anterior, se concibe una nueva configuración respecto de su propio quehacer en el proceso, y por ende, también respecto del rol que asume en el mismo:

> Lo que yo trato de hacer es que ellos mismos recapaciten y busquen sus propias necesidades, a eso aspiro, que por ejemplo yo les digo a ver, si usted está en una situación X y les pasa tal cuestión, ¿qué es lo que necesitan? (E 4)

De esta forma, se destaca una manera más colaborativa para la generación del aprendizaje, basada en la interacción entre el académico y los estudiantes:

> la forma en que yo lo he visto y lo he ido integrando es hacer una dinámica más participativa, de tal forma de entregarles la

> información pero que la digiramos juntos (…) entregar temas de discusión, discutir, para sacar las conclusiones. Que ellos mismos saquen las conclusiones de la información (E 2)

6.3.1.2. Mayor cantidad de actividades

Dado que se enfatiza el hecho de que el estudiante aprenda, se reconoce que el proceso no puede ser abordado sólo como la entrega de conocimientos, en el sentido de que se centre en la presentación de contenidos que el alumno deberá incorporar. Así, en la medida que en el marco de un CBC se concibe que el estudiante asume un nuevo rol (más activo) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se entiende que la docencia debe, por una parte, considerar e incorporar una mayor variedad y cantidad de actividades para que ello ocurra, y por otra, relevar o considerar el propio conocimiento que los alumnos puedan tener, lo cual les permitirá ir aproximándolos a lo que se desea que aprendan. Esta nueva manera de ver al estudiante y de enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye una mayor complejidad para su quehacer:

> tengo que mostrarles muchas más diapositivas, ir a terreno, mostrarles las cosas, y preguntar qué es lo que saben, los conocimientos previos. Ahora el nivel que tienen los jóvenes es muy distinto, me demoro un rato en llegar a saber qué es lo que ellos saben. Por eso, en el fondo encuentro que eso hace que sea mucho más complejo (E 7)

Esta nueva manera de entender el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro de un CBC representa una mayor carga de trabajo para los académicos. Uno de los entrevistados lo describe de la siguiente manera:

> Sí, me lo estoy cuestionando mucho más y eso me ha significado también esforzarme más porque tengo que buscar otras cosas, no sé si más novedosas pero sí con otra mirada, de una forma que no estoy acostumbrada, entonces me cuesta más (E 4)

6.3.2. El rol docente de los académicos

Uno de los aspectos en los que el proceso de desarrollo de un CBC habría influido, es en una mayor apertura y reflexividad para enfrentar la docencia, en el sentido de que esta pasa a ser objeto de análisis y de intercambio entre los académicos. Ello se traduce en un mayor autocuestionamiento respecto de lo que se realiza (qué, cómo y para qué), así como en que la propia docencia se convierta en un tema de discusión entre los académicos.

Lo anterior no ocurre de una manera sistemática o necesariamente organizada, sino que surge y se desarrolla en función de la implementación del proceso, de modo que ha sido más intensa en la etapa en que la propuesta curricular fue replanteada, y se mantiene en la medida que algunos de los cambios propuestos en el diseño curricular lo requiera. Pero en especial, de acuerdo con el interés y sentido con que el proceso ha sido significado por los propios académicos.

6.3.2.1 Intercambio en la docencia

Entre los aspectos que se reconoce que fueron favorecido por el proceso de desarrollo de un CBC, es posible mencionar el mayor intercambio entre los académicos, siendo objeto de éste, la propia docencia. Este intercambio no constituía una práctica común y se expresa en la posibilidad de compartir la forma en que cada cual aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje:

> hacer currículum por competencia, nos cuestionó a todos un poco más y nos permitió de alguna forma, lo que yo creo que es algo re importante que se dio, y que quizá no se daba antes, es como esta cosa de compartir lo que tú haces en tu ramo (E 2)

Este intercambio adquiere sentido en especial, en función del aprendizaje de los estudiantes, aspecto que pasa a ser una preocupación para los académicos. Sobre ello, uno de los entrevistados señala:

> Yo tengo esa sensación que hay una interacción mucho más de docencia, de que podemos hablar más cosas, de cómo lo hiciste, qué hiciste, tómalo desde este punto de vista, existe esa instancia, cosa que antes no se daba, por lo menos a nosotros no nos interesaba como aprendían (E 7)

6.3.2.2 Auto-cuestionamiento sobre el quehacer docente

Uno de los aspectos que se valora, en relación con el proceso de cambio curricular vivido, tiene que ver con una mayor reflexión en torno a la docencia desarrollada, aspecto que asume más bien una característica de auto-cuestionamiento, en función de qué y cómo se realiza la actividad docente.

Lo anterior se refleja, por una parte, en una mayor apertura para mirarse y replantearse no sólo a partir de sí mismos, sino que también reconociendo y aceptando que los alumnos juegan a su vez un rol en ello. Aspecto que puede ser comprendido en relación con la nueva manera de entender la interrelación de profesores y estudiantes en el proceso, y de un nuevo rol para ellos. Lo que permite esta interacción se refleja en las palabras de uno de los académicos: “tenemos una preocupación mayor, estamos tomando decisiones, tenemos por otro lado este feedback de los estudiantes que también

nos permite remirar: nos están diciendo esto, veamos si efectivamente es así y hagámonos cargo" (E 8)

En el proceso indicado, el contexto también adquiere un sentido y papel particular, reconociendo que se trataría de un factor que está presente e incide en la forma en que el proceso de enseñanza-aprendizaje es abordado y cuestionado, específicamente en relación con los cambios en las características de los estudiantes y las nuevas necesidades que tendrían:

> a mí en particular de alguna forma me tendió a motivar un poco el concepto de estar constantemente cuestionándome si lo que estoy planteando o la forma en que estoy planteándome las cosas es la adecuada, en el sentido que lo que yo enseñé hoy día a lo mejor funcionó hoy día. Pero resulta que los cabros cambian, llegan con una actitud distinta, con formas distintas (E 2)

Se agrega además una reflexión en torno a la finalidad educativa a la que la propuesta curricular busca dar respuesta, lo cual denota un reconocimiento respecto de que el proceso de cambio curricular no está dado solo por motivaciones internas de la institución o por nuevas ideas que estuvieran permeando la manera de entender el proceso educativo en la ESUP, sino que también por demandas planteadas por el medio externo, especialmente en relación con la proyección del profesional en el medio laboral,

> el mercado cambia; es decir lo que yo les estoy entregando hoy día no es útil mañana. Entonces el replantearse los conceptos que estoy entregando, replantearse obviamente las competencias que les estoy entregando va variando, y las formas de entregarlos también (E 2)

En definitiva los académicos perciben que un CBC implica cambios en la docencia a partir de un conjunto de elementos que reconfiguran el proceso de enseñanza aprendizaje y su propio rol en el mismo: cambio en los estudiantes, atención al contexto, una nueva interacción entre docente y estudiantes, intercambio entre académicos respecto de la docencia y una mayor reflexividad a partir de un autocuestionamiento sobre su propio quehacer.

6.3.3. Valoraciones

6.3.3.1. Reflexión docente en torno al currículum

Uno de los aspectos reconocidos y valorados en relación con el proceso de cambio curricular, radica en que éste permitió a los académicos plantearse respecto de su propio quehacer, a partir de las discusiones que fueron generadas por departamento o en relación con los módulos o con cursos específicos.

Esta reflexión es amplia y se plantea desde un cuestionamiento del propio rol y labor, pero proyectándolo hacia el currículum, el sentido formativo, la contribución a la educación, la necesidad de realizar adecuaciones en la docencia en función de los propósitos de la formación y el contexto de realización de la propuesta curricular, en cuanto a las características de los estudiantes, y la finalidad de la formación académica.

Es a partir de dichos planteamientos, que es factible inscribir este proceso dentro de una perspectiva de desarrollo curricular, en el cual, al menos en una etapa inicial -referida al diseño e instalación de la nueva propuesta curricular- cobra sentido la reflexión docente en torno al currículum.

Los cuestionamientos de los profesores, como ha sido señalado, radican en preguntarse sobre la finalidad formativa y de qué manera se está aportando a ella: “yo creo que nos

permitió a todos cuestionarnos un poco más y decir, ¿vale la pena que yo les pase esto?, ¿cumple algún objetivo?, ¿el cabro realmente lo necesita para algo después?" (E 2).

Junto con ello, existe también un cuestionamiento respecto del aporte que esta propuesta de un CBC representa para el proceso de formación del estudiante y del futuro profesional: "tenemos que enfocarnos en el alumno que va a salir, qué queremos de ese alumno, qué conocimientos, qué habilidades y qué forma de ser, queremos para ese alumno" (E 7).

Los elementos anteriores implican por lo tanto, el establecer una mirada sobre su propio quehacer (docente) y el currículum; respecto de lo cual uno de los académicos reconoce: "yo creo que el hecho de querer integrar las cosas nos hizo replantearnos un poco el currículo, tratar de entenderlo de una forma distinta" (E 2).

Cabe añadir que, aun con el potencial existente (en cuanto a un proceso de reflexión docente que abría una perspectiva de desarrollo curricular), ello no se sostuvo en el tiempo. De este modo, el propio proceso de cambio curricular permite, por un lado, la discusión y análisis en torno al currículum, a partir de las instancias de participación de los académicos reconocidas con claridad por los propios docentes, y respecto de su propio rol y participación en la etapa de diseño (en que se estaban definiendo y realizando los cambios y ajustes en el plan de estudio y los programas de los cursos). Sin embargo, por otro lado, el proceso no genera las condiciones necesarias para resguardar su proyección en el tiempo, de modo que termina situándose finalmente a nivel de iniciativa e interés personal y no con un carácter institucional.

Esto se refleja en que, si bien la reflexión se ha mantenido en el tiempo, se debe al interés de algunos docentes en particular, y no a una perspectiva de proceso para el desarrollo de la propuesta curricular:

> fue una instancia, lamentablemente no es la cosa que se da de forma permanente, porque requiere de un esfuerzo bastante transversal y bastante complejo, o sea no quiere decir que de repente no vaya con algún compañero y le diga sabes que estoy pasando esta cuestión, ¿te parece que lo estoy pasando bien?, eso eventualmente pasa pero lo otro fue con todos, o sea todos se abrieron (E 2)

6.3.3.2. Tensiones

Existe un conjunto de aspectos que representan factores de tensión para los académicos. Dicha tensión no necesariamente se asocia al grado de acuerdo o desacuerdo que los académicos tienen respecto del proceso, sino que más bien guardan relación con la apreciación de cierta contradicción entre los que se espera del CBC en cuanto a aprendizajes, docencia, proceso de enseñanza-aprendizaje, y las posibilidades de que ello se desarrolle en la práctica.

En general, estas tensiones reflejan una perspectiva de desarrollo curricular, en torno al proceso de cambio vivenciado, que denotan una comprensión y reflexión que va más allá de las fases de diseño e instalación, en la cual los académicos involucraron su participación. A partir de la propia práctica que se configura en torno a estas fases, van surgiendo diversos cuestionamientos respecto del currículum que se expresan en la mirada sobre la docencia, sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y el sentido de la propuesta formativa. De esta manera, lo que se aprecia es una tensión entre las intenciones, lo que se declara (con diversos grados de claridad) en relación con el currículum y la manera en que estas se van realizando en la práctica.

Resulta difícil categorizar tales tensiones. Sin embargo, como una manera de aproximación a las mismas, es posible plantear que aluden a dos aspectos

fundamentales: uno en relación con las finalidades del currículum, en cuanto al logro de los propósitos formativos y el sentido de la formación de pregrado; y otro referido a las condiciones para el desarrollo de la docencia, cuya representación se expresa por una parte a partir de la demanda por trabajo en equipo, y por otra en la propia valoración de la docencia en la universidad. Si bien ellos pueden ser comprendidos en interrelación, serán analizados de forma segmentada para facilitar su comprensión.

6.3.3.2.1. La demanda por el trabajo en equipo

La propuesta curricular que se desarrolló ha apelado a un nuevo énfasis en la forma de realizar la docencia. Tanto en función de una propuesta modular en torno a la que se buscaba integrar los cursos que abordaran los mismos temas, como en relación con el despliegue de un currículum basado en competencias, que también demanda una articulación entre docentes y asignaturas para lograr que estas se desarrollen durante el proceso formativo. De esta manera, la necesidad de trabajar con los pares, deriva en una estructura colegiada que se incorporó, ya sea para implementar cursos modulares o para el logro de las competencias comprometidas en el plan de formación.

La tensión refiere a la posibilidad de llevar adelante dicho trabajo en equipo, de modo que efectivamente permita intercambio, diálogo y generación de acuerdos, aspectos que supondrían un carácter más permanente para la interacción entre los académicos. No obstante, se percibe que ello se ve dificultado o imposibilitado por diversos factores, tales como las características de la cultura académica en la universidad, respecto de la cual un académico reconoce que: “somos un montón de tipos acostumbrados, que hemos hecho siempre lo que hemos querido, la universidad siempre ha sido un montón de islitas donde cada uno es rey y hace lo que quiere” (E 6).

Esta cultura influye en la posibilidad de consensuar enfoques sobre un tema, y poder darle un sentido más integrado, al decir de otro de los académicos:

> es complicado cuando trabajan tantas personas no cierto porque a lo mejor los enfoques no son los mismos y no son los deseados, y yo no estoy tan seguro si los trabajos previos que se hacen al dictar esos cursos son suficientes como para asegurar lo que se pretende. Reconociendo que el especialista está aquí, está acá, está allá, pero preferiría asegurarme la ilación de lo que quiero después de escuchar y profundizar un poco más en las determinadas temáticas (E 3)

A lo anterior cabe agregar la dificultad de los propios académicos para articularse con un conjunto de pares que deben participar de un curso, más allá del interés que tengan, y del y valor que le atribuyan a dichas instancias colegiadas:

> Ahora, yo podría pescar y hacer las clases que hace cada uno, porque yo sé de diversos temas. Pero no tengo la experticia, no tengo ese bagaje que tienen los especialistas, por eso que quiero invitar a cada uno de ellos, pero es difícil, o sea es un desgaste, igual me ha costado porque por ejemplo no siempre los profesores están el tiempo que uno quisiera (E 4)

Esta tensión es relevante, en un contexto en que se reconoce y valora de manera especial la necesidad de una mayor integración e intercambio, para el proceso de cambio curricular, planteado por un CBC. De modo que es posible plantear la existencia de una contradicción, dado que por una parte es la propia institución, la cual a través de un CBC espera e intenciona dicha integración e intercambio, y a la vez es la propia institución dada la cultura que aún predomina entre sus académicos, la que no favorece su desarrollo.

6.3.3.2.2. Incertidumbre respecto del valor de los logros obtenidos

Esta tensión evidencia un conjunto de cuestionamientos y dudas en relación con el valor formativo que la nueva propuesta curricular representa. Ello se expresa en un cuestionamiento respecto de la calidad profesional que están logrando los egresados de la carrera y sobre el valor que tiene el formarse en esta universidad.

Respecto de la calidad de los profesionales que se estarían formando, uno de los entrevistados reflexiona respecto de:

> Qué queremos conseguir. Porque antes lo lográbamos, yo encuentro que se lograba, cuando yo salí los profesionales eran destacados. Pero ahora tenemos un mercado hiper competitivo o donde hay millones de carreras de X, ¿quién me distingue a mí de otra? (E 7)

Respecto del valor de formarse en esta universidad, la tensión está dada, porque se percibe que la nueva propuesta curricular representa una pérdida en la identidad institucional:

> Pero nosotros sí tenemos que hacer la distinción porque el que venga a estudiar acá tiene que decir soy de esta Universidad, me gusta la carrera porque le dan un punto de vista tal, ese sello (…) pero como el currículum cambió, entonces ya no le da un sello característico (E 7)

A lo anterior se añade la preocupación sobre el sentido de la formación profesional que brinda la universidad, al que se alude en relación con el contexto en el cual los profesionales se insertan hoy en día, así como el que deberán enfrentar con

posterioridad. Esta reflexión la plantea uno de los académicos, quien señala: "yo creo que son temas super importantes a conversar porque en el fondo: ¿qué estamos ofreciendo en el mercado? o sea ¿qué profesional estamos ofreciendo?, ¿qué que van a hacer nuestros profesionales en un tiempo más?" (E 7)

A este conjunto de incertidumbres, se agrega además la preocupación por la falta de inquietud por ver y enfrentar este gran tema, de cuál es el sentido de la formación que se da en la universidad: "no sé cuál va a ser el futuro de este mundo pero en el fondo hay que hablarlo por último. Pero encuentro que son pocos los que están preocupados (…) hay poca consideración de eso, y es algo fundamental" (E 7)

La tensión que expresan estos cuestionamientos apelan al fondo de lo que se busca con una nueva propuesta curricular, que es su finalidad, el por qué y para qué realizar el cambio curricular.

6.3.3.2.3. Poca valoración de la docencia

Esta tensión posiblemente evidencia con mayor intensidad la apelación al sentido de universidad, en cuanto a las funciones que esta socialmente cumple: investigación, docencia, extensión. Lo que se aprecia en relación con el proceso de cambio curricular que se ha desarrollado, es el bajo reconocimiento que en la práctica, tiene la docencia.

Ello se expresa de diferentes maneras. Por una parte en relación con la falta de reconocimiento de la docencia dentro de la trayectoria académica, por otra surge la interrogante respecto de qué representa la docencia realmente para la universidad. Por último, también se expresa en relación con el propio contexto en que se desarrolla la educación superior universitaria, el que pone en cuestión la valoración de la docencia.

i. Bajo reconocimiento del quehacer docente de los académicos en la universidad

Si bien los académicos perciben que un CBC implica una nueva forma de comprender y abordar la docencia, que le plantea nuevas exigencias, ello no se condice con la manera en que el quehacer docente es valorado en la vida académica. En el marco de la evaluación académica, la docencia tiene poca relevancia, de modo que no habría incentivos para que los académicos centraran su acción en ella, o se preocupen por mejorarla. Esto se evidencia en el siguiente planteamiento:

> Yo creo que hace falta, no sé si es la palabra, dignificar la docencia, darle mayor importancia, hacer esfuerzos por realmente evaluar esta cuestión para que el gallo diga: bueno, si me evalúan y yo lo hago bien, eso es una ganancia para mí también. ¿Qué saco con preocuparme de la docencia si solamente me evalúan por la investigación? (E 5)

Por tanto, se trataría de una actividad sub-valorada como parte del quehacer académico, en comparación con las labores ligadas con la investigación, en que: "la actividad de la Facultad, está muy evaluada por la parte investigación y entonces la docencia es el pariente pobre" (E 6)

ii. La docencia como un quehacer fundamental de la universidad está en entredicho

La pérdida de relevancia de la docencia como función fundamental de la universidad, constituye una tensión que se ve plasmada en la escasa importancia que se le da al tema dentro de las instancias institucionales, en sus distintos niveles. Por un lado, se evidencia en la falta de ciertas prácticas docentes a nivel departamental, que promuevan su desarrollo: "no tenemos reuniones de docencia para poder ver cómo estamos enfrentando esta cuestión. Yo creo que nos falta mucho para eso" (E 4)

Pero esta falta de atención al desarrollo docente también ocurre en a nivel de facultad. Al respecto, uno de los académicos señala:

> en general el tema de docencia no se habla, o si se habla no es como para generar una conversación. Siendo que debiera ser lo principal que se hable, no es lo principal que se habla en los Consejos de Facultad, son otros los temas, generalmente la falta de plata, y como solucionar ese problema. Lo que también es entendible, pero nos saca de la misión fundamental (E 6)

Por último, esta falta de preocupación por la docencia también se proyecta a un nivel del más general en la propia universidad, y que implicaría el que se reconozca que la formación es un elemento fundamental de su misión:

> Yo creo que hace falta eso de que incentivemos a la gente que participe y le digamos oye, primero tú estás aquí porque hay estudiantes, tú te debes a los estudiantes. Segundo, date cuenta de que tú eres responsable de parte de la formación de los futuros profesionales de este país, y que tu acción es importante aunque tú no te das cuenta (E 5)

iii. La generación de recursos a través de la investigación imposibilita una mayor dedicación a la docencia

Esta tensión expresa la dicotomía que se aprecia entre la función universitaria de docencia y la de investigación. Ello se inserta dentro de un contexto más amplio que tienen relación con los cambios que han ocurrido en el sistema de educación superior, donde uno de los aspectos que ha sido afectado es el del financiamiento. Así se entiende

que la investigación cobre una mayor relevancia frente a la docencia, al ser visualizada como una importante fuente de recursos:

> si el tipo tiene que estar preocupado de la investigación no tiene tiempo para estar preocupado de la docencia eso es seguro. En este momento es la prioridad uno, porque además, como no hay presupuesto de la Facultad para investigación, entonces uno tiene que salir a buscar la plata afuera, y uno ve que la gente que está moviendo mucha plata para investigación no está teniendo tiempo para dedicarse a esta cosa de la docencia (E 6)

El proceso de cambio curricular está permeado por las propias condiciones y contexto en que se desarrolla el currículum. Así, junto con las implicancias que son visualizadas que un CBC le plantea a la docencia, en la práctica se percibe que las propias condiciones en que éste se desarrolla, representa limitaciones para dicho proceso.

6.4. A modo de síntesis

A través del proceso vivenciado en su universidad y carrera, los académicos han configurado sus representaciones, en torno a un CBC, las que están mediadas por su propia participación en el proceso, los requerimientos institucionales, las instancias de asesoramiento y perfeccionamiento y su experiencia docente.

Así, es posible reconocer una representación en torno al rol de los docentes en el desarrollo de un CBC, que reconoce una diferenciación respecto del nivel de toma de decisiones situado a nivel de autoridades y otro a nivel meso y micro, en los que los académicos reconocen haber participado y realizado definiciones a nivel de plan de estudio de la carrera y fundamentalmente respecto de los cursos a su cargo.

Las tensiones existentes podrían ser comprendidas desde una doble mirada:

1) por una parte, en relación con la manera en que se ha desarrollado el proceso en la propia universidad, se reconoce el carácter impuesto de esta propuesta desde las autoridades, así como la complejidad en la elaboración conceptual de las competencias y de un CBC, elemento derivado de la falta de definiciones desde la propia institución y un asesoramiento sin una línea unitaria que le diera coherencia y continuidad en su desarrollo (así, por ejemplo, se pasa de un sistema modular a uno por competencias, existiendo confusión respecto del lenguaje) y la urgencia de llevarlo a cabo.

Estos factores dificultaron la manera en que los docentes se aproximaron a la comprensión de esta nueva propuesta para la formación de pregrado, a lo que se agrega que no se favoreció posteriormente (a nivel institucional local) una perspectiva de continuidad a la participación e implicación de los académicos, quedando más bien sujeto a intereses e iniciativas personales de los propios docentes. Cabe indicar que la participación a nivel académico sí estuvo presente al momento de comenzar a instalarse la propuesta.

2) Por otra parte, en relación con el significado que un CBC representa para la formación del pregrado, es posible destacar: una visión generalista que conllevaría una menor profundización en los conocimientos, un cambio en el sentido que el conocimiento tiene en esta propuesta, expresado en su funcionalidad, entendida como un conocimiento que es útil en tanto puede ser aplicado y sirve para resolver situaciones. Se aprecia además, una cierta indefinición del rol de los estudiantes, referido a cierto grado de dicotomía entre lo que se plantea a nivel teórico y lo que ocurre en la práctica, donde por un lado se plantea a estudiantes activos, con mayor grado de autonomía, pero por otro, en la práctica los académicos se enfrentan a estudiantes menos interesados y comprometidos con el aprender:

No es factible reconocer con claridad si estas tensiones constituyen un cuestionamiento directo a lo que es y representa un CBC o a la manera en que la propuesta se ha ido desarrollando. Sin embargo, es importante visualizar que es desde la manera particular y propia de entender un CBC que comienza a configurarse una implicancia para la docencia, en cuanto al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y el rol de los sujetos implicados en el mismo (académicos y estudiantes).

Otro aspecto que es posible identificar refiere a la idea que se tiene respecto de la formación universitaria, y cómo un CBC representaría una nueva visión frente a dicho proceso, elemento que se relaciona con algunas de las ideas centrales planteadas desde el discurso público oficial en relación con la formación universitaria:

- Una formación permanente o continua, de la cual el pregrado es parte y representa una mirada de formación generalista, que enfatiza en la integración del saber como base del conocimiento y su aplicación.
- Una formación basada en un conocimiento útil, que cobra sentido en tanto se aplica a la solución de problemas o permite enfrentar situaciones, y por ende, con una perspectiva profesionalizante.
- Una formación que trasciende la visión enciclopedista del conocimiento en la formación universitaria, lo cual deriva de los dos puntos anteriores.

6.5. Síntesis de las representaciones sociales de los académicos en torno a un currículum basado en competencias: un esquema comprensivo

Currículum	Currículum basado en competencias
Construcción social	Indagar en las Representaciones Sociales de los académicos
Proceso de desarrollo y práctica	Reflexión académica en relación con su práctica, conocimientos e interacciones; configurados a través de la experiencia vivida en la universidad

Las representaciones sociales de los académicos sobre un CBC refieren a una manera de entender y aproximarse al currículum y a su propia docencia en relación a éste, constituida por conocimientos, visiones, creencias, actitudes y sentimientos generados en un contexto del cual forman parte y que permea su construcción de significados.

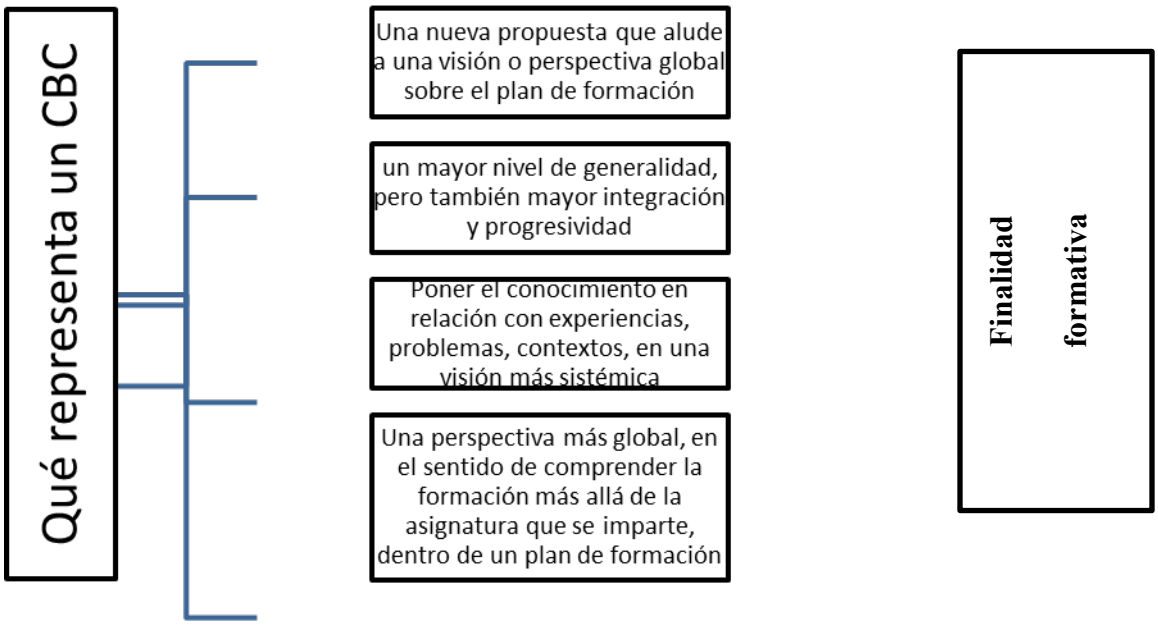
Las representaciones sociales en torno a un CBC, aluden a las cuestiones fundamentales del currículum: para qué, qué y cómo
(finalidades, contenidos, proceso de enseñanza-aprendizaje)

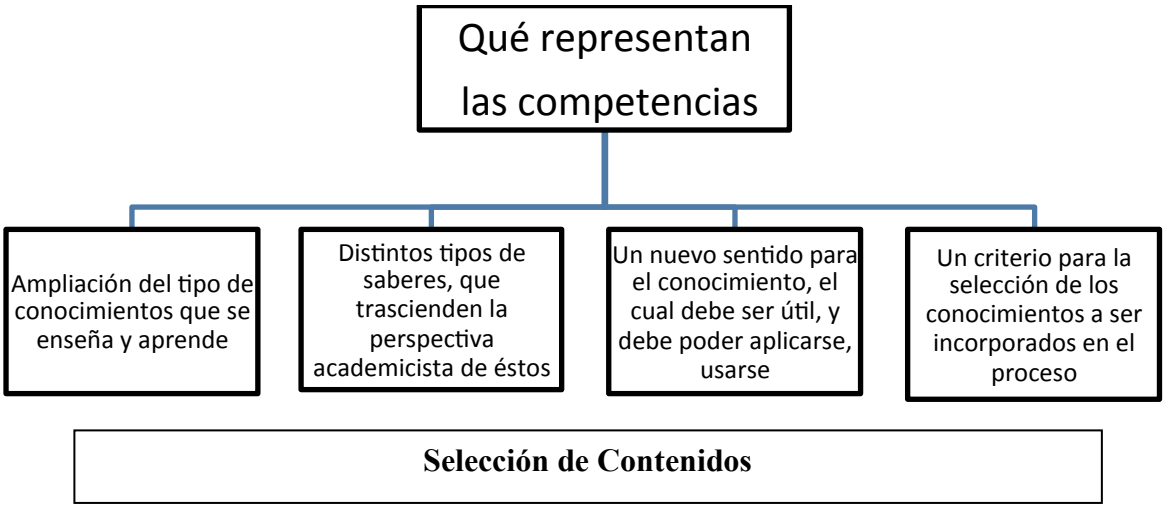
En las que se vinculan e interrelacionan:

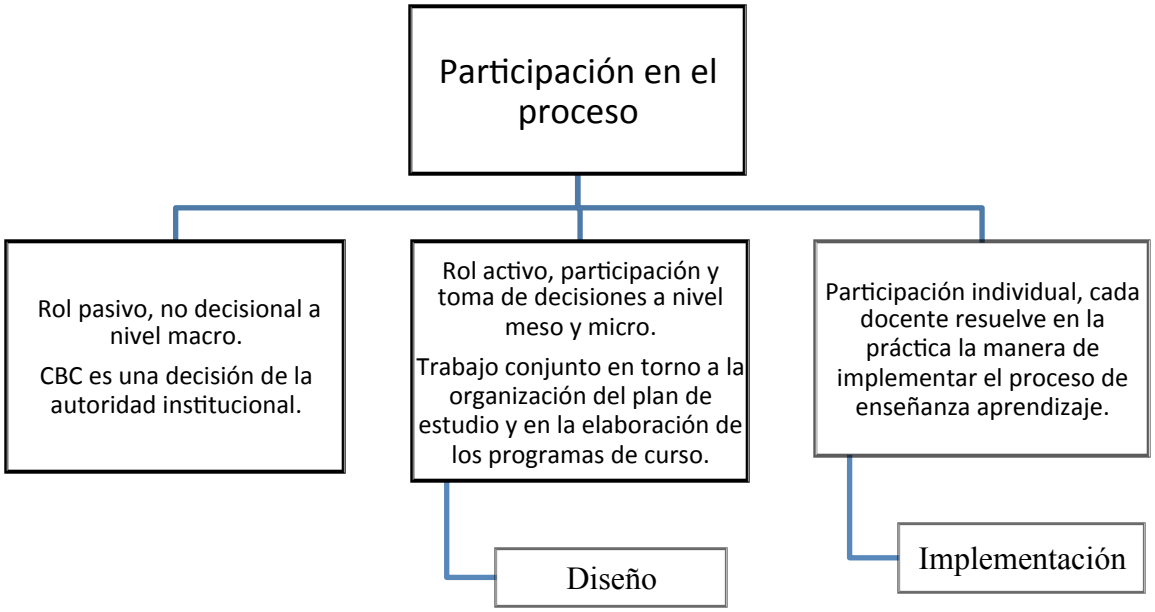
a. Teoría y Práctica: la concepción sobre el currículum y sus implicancias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la docencia

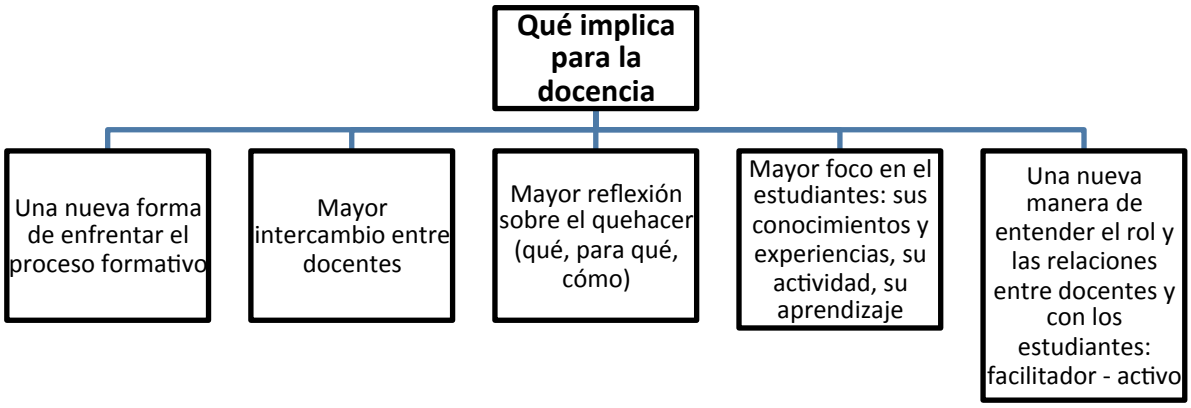
b. El currículum como un proceso de desarrollo: que involucra la participación de los académicos en cuanto docentes, bajo distintas modalidades y en distintos momentos

Síntesis de las Representaciones Sociales




Qué representan las competencias
Ampliación del tipo de conocimientos que se enseña y aprende
Distintos tipos de saberes, que trascienden la perspectiva academicista de éstos
Un nuevo sentido para el conocimiento, el cual debe ser útil, y debe poder aplicarse, usarse
Un criterio para la selección de los conocimientos a ser incorporados en el proceso
Selección de Contenidos

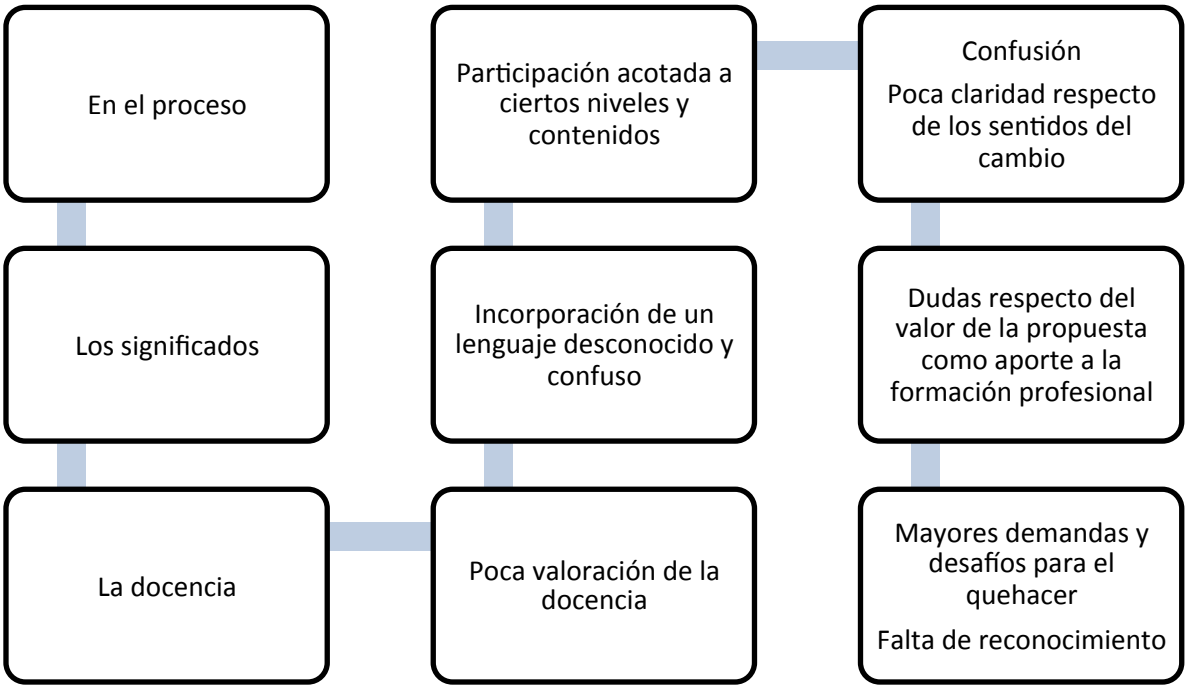

Participación en el proceso
Rol pasivo, no decisional a nivel macro.
CBC es una decisión de la autoridad institucional.
Rol activo, participación y toma de decisiones a nivel meso y micro.
Trabajo conjunto en torno a la organización del plan de estudio y en la elaboración de los programas de curso.
Diseño
Participación individual, cada docente resuelve en la práctica la manera de implementar el proceso de enseñanza aprendizaje.
Implementación



Proceso de Enseñanza - Aprendizaje

Representaciones que si bien permiten identificar significados compartidos, no están exentas de tensiones en relación con el proceso, el sentido de las competencias para la formación profesional universitaria y para la propia docencia.

Síntesis de Tensiones



Nota: la línea no constituye una representación que aluda a una relación lineal entre los componentes, sino que pretende indicar de que el conjunto de ellos está en interrelación.

VII. Conclusiones

En los planteamientos y nociones de los académicos respecto de un currículum basado en competencias (CBC) es posible reconocer un conjunto de elementos que aluden a una representación social (RS), tales como: información, conceptos, ideas, valoraciones, creencias y actitudes, configuradas por los sujetos en tanto miembros de una comunidad; en definitiva, una construcción social de significados. Estas representaciones se han configurado a partir de la experiencia de los docentes, sus vivencias de participación en el proceso, el intercambio con pares, la información recibida a través de diversas instancias institucionales y los procesos de reflexión sobre la práctica personal y colectiva.

El análisis realizado sobre dichas representaciones ha permitido la aproximación a ciertas respuestas en relación con los objetivos que la investigación se propuso, que referían a las RS de los académicos en torno al desarrollo de un currículum basado en competencias en la universidad, su participación en dicho proceso y las implicancias que éste tiene para la docencia.

Desde dichas representaciones, es factible reconocer en una perspectiva de desarrollo curricular, en el que el currículum adquiere sentido y significado en el proceso de su desarrollo en la práctica, que si bien los académicos han adscrito a un CBC, en cuanto a la intencionalidad que este plantea para la formación a nivel de pregrado (más integradora, más contextualizada, con mayor vinculación con los problemas de la profesión y el medio laboral), es desde su propia práctica que surgen diversas tensiones y cuestionamientos en torno a su implementación, de modo que en el proceso de desarrollo del currículum se reconoce un una tensión entre teoría y práctica, la cual surge desde la reflexión que los académicos realizan a partir de su participación en el mismo y sobre su propia docencia en el marco de un CBC.

En cuanto a su significado, los académicos reconocen que un CBC representa una propuesta curricular distinta para la formación profesional en la universidad, así como para la manera de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ende la docencia. De modo que, en relación a las conceptualizaciones y valoraciones que han realizado en torno a un CBC se distinguen implicancias en relación con diversas dimensiones del currículum.

Así, en relación con los contenidos existe un cambio respecto de la manera en que estos son definidos, en tanto la competencia implicaría una ampliación de los saberes que deben ser abordados en el proceso formativo, constituidos por conocimientos teórico conceptuales, procedimentales, actitudinales y en cuanto al valor que se atribuye a dichos saberes en términos de su uso, aplicación y vinculación con problemas y situaciones reales, de modo que se constituyen en nuevos criterios para la selección de contenidos.

En tanto acción práctica, se visualiza que un CBC plantea nuevos enfoques para la enseñanza – aprendizaje, que se expresan en nuevos roles para estudiantes y académicos; donde los primeros se constituyen en el foco o centro del proceso y los segundos ya no son concebidos sólo como transmisores del conocimiento, sino que adquieren un rol orientado a facilitar y colaborar el aprendizaje de los estudiantes . Ello a la vez implica nuevas formas de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje, en cuanto a la planificación (sección de contenidos en función de los aprendizajes que se busca desarrollar y no sólo por su valor académico), la implementación (nuevas formas de interacción en el aula, nuevas estrategias) y la evaluación (de desempeños que permitan reconocer el logro de los aprendizajes de estudiantes).

Además en cuanto a su acción e interacción práctica se visualiza que un CBC en tanto propuesta curricular implica dar atención al proyecto de formación, de modo que las asignaturas adquieren sentido en su relación con éste, a través de lo cual se conciben

cambios en la manera de enfrentar la docencia, dado que se requiere un mayor intercambio entre los académicos en pos de lograr los propósitos formativos comunes, así como una mayor reflexión en relación con sus prácticas, en tanto el CBC implicará integración de saberes y progresión de los aprendizajes, en pos de desarrollar las competencias del perfil de egreso en torno al cual se estructura el nuevo plan de estudios.

A objeto de profundizar en lo previamente señalado, se presentan las principales conclusiones a la luz de los objetivos planteados por la investigación.

7.1. Caracterización de las representaciones de los/las académicos acerca de un curriculum basado en competencias en la formación profesional universitaria.

Como se ha indicado, los académicos reconocen que un CBC representa un nuevo enfoque para la formación. El nivel de cambio que visualizan que este nuevo enfoque representa para el proceso formativo, es configurado a partir de ciertos componentes curriculares, tales como la finalidad formativa y los contenidos de la formación, los que se estructuran a partir de la propia noción de competencias y las características o requerimientos que desde ahí surgirían para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La conceptualización de los académicos en torno a las competencias está en relación con los conceptos y énfasis que han sido difundidos desde la política en ESUP y los referentes que se reconocen que han influido en la adopción de un CBC para la formación de profesionales en universidades y otras instituciones de formación terciaria, tales como aquellos que se enmarcan al alero de la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior, y en especial el Proyecto Tuning Europa y Latino América (2003 y 2007), así como entidades internacionales tal como la OCDE (2005) y diversos

autores que han abordado la incorporación de las competencias en los sistemas educativos, Hawes (2007), Nordenflych (2005), Perrenaud (2004, 2008), (Tobón, 2005, 2006; Yániz (2006, 2008), Zuñiga, Poblete y Vega, 2009). En tanto para los académicos la competencia representa un saber que alude por una parte a conocimientos de diversa naturaleza (teórico-conceptual, actitudinal, procedimental) y no sólo a contenidos teóricos, si bien estos no necesariamente pierden relevancia. Y por otra, a la movilización de dicho conocimiento para resolver problemas de manera fundamentada, relevando el componente de toma de decisiones en situaciones específicas, que el profesional deberá enfrentar. En que las competencias representarían una mayor vinculación o posibilidad de adecuarse a las necesidades del medio externo, y el laboral en particular. Sin embargo, esta conceptualización no alude en general a una perspectiva de mayor complejidad respecto de lo que podrían implicar las competencias en cuanto a saberes, formas de conocimiento y/o actuaciones (Hawes y Troncoso, 2007; Perrenaud, 2004, 2008; Yañiz, 2008), sino que lo que se destaca refiere en especial a su funcionalidad, es decir la valoración de un saber en cuanto a su aplicación y uso para enfrentar situaciones y problemas en contextos diversos.

La manera de aproximarse y apropiarse de esta conceptualización deriva del propio proceso de cambio curricular en el cual los académicos han participado, y que les ha permitido ir construyendo y reconstruyendo su visión, significados, valoraciones, cuestionamientos en torno a un CBC.

Será principalmente en la fase de diseño, a través de asesorías externas y de cursos de perfeccionamiento que tenían por objeto introducir y capacitar a los académicos en los nuevos conceptos y prepararlos para la reformulación de sus programas de curso, así como de las orientaciones que la institución incorpora para el proceso de reforma de pregrado, y su participación en diversos proyectos MECESUP , que los académicos irán configurando la noción de competencias. De modo que a través de esta experiencia van accediendo a la visión planteada desde las políticas nacionales e institucional en torno a

un CBC, que se ha constituido en el discurso dominante para la ESUP desde la década de los 90, y que como señala Jodelet (1986) en relación con las RS, estas se configuran entre otros aspectos a partir de la reproducción de los esquemas de pensamiento e ideologías socialmente dominantes, las que son difundidas a través de mecanismos institucionales y el discurso público. Aspecto relevado por Gimeno (2009) quien alerta respecto de cómo las competencias se han constituido en el concepto fundamental en el discurso educativo.

A pesar de que la conceptualización en torno a un CBC planteada por los académicos está fuertemente influenciada por el discurso dominante en torno a las competencias, cabe destacar que existen ciertas diferenciaciones respecto de aquel. Ello puede ser explicado en tanto las RS se (re)construyen además en relación con la experiencia y práctica de los sujetos y su pertenencia a un contexto y grupo que le permite resignificar sus sentidos, de modo que si bien la competencia es entendida en relación a nuevos tipos de saberes, los cuales adquieren sentido, en cuanto son útiles para abordar problemas o situaciones planteadas por el medio o la profesión, ellos no son necesariamente más complejos para la formación, o más bien es la idea de complejidad la que no está presente en la representación de los académicos, cuestionando de este modo el sentido formativo de un CBC, el que puede resultar ser más pertinente y funcional acorde a las necesidades profesionales-laborales, pero no necesariamente implica una mejor formación. Esta idea si bien está presente desde la experiencia es aún incipiente, en tanto la implementación de la propuesta es reciente y no pone en entredicho la aceptación de un CBC para la formación de profesionales a nivel de pregrado.

Lo que sí es cuestionado, es que esta propuesta implicaría un menor nivel de profundidad en el desarrollo de los contenidos lo cual se asocia por una parte al propio enfoque de un CBC, y por otra a la perspectiva generalista que ha sido planteada para la formación de pregrado. En relación al primer aspecto es factible visualizar una tensión entre tradición y cambio, en el sentido de que si bien se reconoce que un CBC supera un

saber academicista el cual es representado por una mayor entrega de contenidos y una mayor profundidad en la manera de abordarlos, dado que ello constituye el foco de la enseñanza, en un CBC al considerarse una mayor amplitud y diversidad en el tipo de contenidos (conocimientos, procedimientos, actitudes), ello va en desmedro de una menor profundidad para los contenidos teórico-conceptuales, dado que se debe dar cabida a otros como por ejemplo que los estudiantes analicen, busquen información, debatan, resuelvan problemas. Por otra parte, la visión generalista, también afectaría la profundidad, en tanto ella supone que el estudiante pueda tener un idea de los distintos temas y áreas de la profesión, respecto de las que no se deberá profundizar, dado que ello será objeto de especializaciones posteriores. La noción de una formación más generalista se entiende en consonancia con las exigencias que existen desde las políticas de ESUP en cuanto a indicadores asociados a los procesos de acreditación (números de años de estudio, tasas de repitencia, deserción, titulación); pero en la práctica se plantean dudas de si constituye una mejor opción para la formación. La menor profundización y las implicancias que puede tener para la formación, constituye un cuestionamiento importante respecto de un CBC, en tanto que por una parte se percibe que los estudiantes saben menos que antes (en el sentido de que tienen menos conocimientos académicos), y desde la práctica, si bien se reconoce que existen cambios en la manera de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje, existen dudas de si a la larga ello aporta otros elementos que mejoren la formación profesional.

A partir de ello, se visualiza que sería importante complementar este estudio con la representación que los egresados y profesionales formados en el marco de un CBC, tienen respecto de esta propuesta curricular.

7.2. Descripción de la representación en torno a la participación de los académicos en el desarrollo de un curriculum basado en competencias.

En términos generales para los académicos existe una valoración positiva de su participación en el proceso, en la medida que el mismo les permitió una apertura que generó intercambio y reflexión en torno a la docencia, y en relación a ello, sobre el currículum. Ante lo cual se cuestiona el que institucionalmente dicho proceso no se haya sostenido en el tiempo, en cuanto a mantener los espacios de discusión y reflexión en torno a la docencia, a la revisión del currículum, y a los dispositivos de apoyo para generar los cambios y mejoras en la propia docencia.

En relación con la participación de los académicos en el proceso es posible visualizar una perspectiva de desarrollo y práctica curricular a través de la reflexión que realizan en torno al proceso de cambio curricular y de sus propias prácticas. Reflexión que de acuerdo a Gimeno (2007), Grundy (1991), Gvirtz y Palamidessi (2005) y Stenhouse (2003), resulta ser un elemento fundamental y que como plantea Grundy (1991), se da en la interacción entre acción y reflexión. Es a través de esta reflexión que los académicos atribuyen significados al CBC, en relación con diversas dimensiones del currículum; como teoría (intención) y práctica (realidad), en cuanto a sus fases de desarrollo (diseño, instalación, implementación), a sus componentes curriculares (finalidades, contenidos), y respecto a las prácticas docentes (planificación, enseñanza, evaluación).

Es por tanto, en relación a su propia práctica de participación en el proceso de cambio curricular, en sus distintas fases, que los académicos reconocen su rol en el desarrollo del currículum y lo que permitirá también cierto nivel de comprensión respecto de las tensiones que se han ido manifestando en la implementación de un CBC, a partir de la propia práctica en el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de la docencia.

En cuanto a la participación y rol de los académicos en el proceso se reconoce que esta estuvo ausente en la fase de definiciones políticas en torno a la adopción de un CBC como propuesta curricular en la universidad; de modo que si bien ha existido una adhesión y aceptación de un CBC como proyecto formativo, por parte de los académicos, esta no se sustenta en sus propias necesidades desde la docencia o de debates en torno a la necesidad de mejorar los procesos de formación. Al respecto se reconoce que el marco general de política para la ESUP estaría a la base de este cambio y orientaciones, fundamentalmente definido desde las políticas de financiamiento para la universidad a través de recursos de fondos concursables que establecen esta modalidad curricular, y el sistema de acreditación.

Ello constituye una realidad que se reconoce y en principio el hecho de que la reforma del pregrado y en particular el cambio curricular haya sido instalado de manera vertical no invalida a un CBC como propuesta curricular para la formación en la universidad. Lo que sí se cuestiona es la manera en que este proceso se realizó, básicamente en relación con los tiempos para que esta propuesta se instalara, lo que significó una gran presión para los académicos y que en el fondo afectó la posibilidad de una mayor apropiación de los sentidos de la propuesta respecto de lo cual reconocen una gran dificultad para comprender toda la "nomenclatura" y teoría asociada al cambio. Este cuestionamiento es reconocido por Perrenoud (2012) en el sentido de que uno de los aspectos que ha dificultado los procesos de reforma ha sido "su carácter poco negociador y su precipitación"(p.23). Al respecto, si bien los académicos no cuestionan de manera específica la decisión de la autoridad en cuanto a la definición e instalación de un CBC para la formación de pregrado, el hecho de que estuvieron ausentes en dicha etapa del proceso y que la adopción de esta propuesta en específico no sería producto de una necesidad visualizada por los académicos, denota el carácter poco negociador del proceso.

Además se cuestiona la falta de continuidad de las instancias de trabajo y dispositivos de apoyo que estuvieron presentes en las primeras fases (diseño e instalación), en la actual fase de implementación, la cual los académicos han quedado solos, poniendo en tensión la posibilidad de desarrollo práctico de los supuestos de mejora que representaría un CBC para la formación universitaria.

De modo que los cuestionamientos que van surgiendo desde la práctica y se basan en la experiencia en el propio proceso, denotan que la aceptación de un CBC no constituye una adscripción ciega a este como propuesta curricular. Si bien tampoco ha dado lugar a una crítica colectiva, surgen diversas dudas en relación con sus implicancias en la práctica, en tanto, como señala Stenhouse (1984, 2003), un currículum en tanto práctica está siempre abierto al juicio crítico de los docentes, aspecto clave en un proceso de desarrollo curricular, sujeto a revisión y cambio, que es lo que está ocurriendo en la práctica.

Esta adscripción inicial, se ha expresado en su interés en participar de este proceso de cambio curricular, a través de comisiones, reuniones de departamentos e instancias de capacitación y en realizar las adecuaciones de su docencia en el proceso de enseñanza-aprendizajes, a través de la revisión y rediseño de los programas de sus cursos, nuevas formas de interacción en el aula, estrategias de enseñanza más activas orientadas a la discusión reflexión, resolución de problemas, así como un mayor intercambio con pares y una mayor reflexión sobre su propio quehacer.

Los cuestionamientos respecto de la participación de los académicos, dicen relación con el contexto, en tanto la universidad propició y favoreció la participación de los académicos en la fase de diseño e instalación del nuevo currículum, pero no aseguró su continuidad, de modo que desde hace algunos años y en la actualidad, la discusión curricular a nivel colectivo está ausente y se sitúa sólo a partir de un interés particular. Así, dado que esta participación no tuvo continuidad, las diversas interrogantes y

cuestionamientos que han surgido desde la práctica en la fase de implementación, ya no cuentan con vías institucionales para la discusión, el intercambio y la reflexión.

En definitiva, el contexto institucional no logra sustentar una perspectiva curricular de desarrollo y práctica, a partir de la participación de los actores (académicos), a través del proceso de cambio curricular. Ello lleva a cuestionar la manera en que los procesos de cambio curricular son realizadas, en relación con el propio rol y participación que se reconoce para los académicos y la pertinencia de los dispositivos y estrategias de apoyo que se generan para ello, tal como las de asesoramiento, que han estado a la base para instalar los cambios, pero no necesariamente para su desarrollo, aspecto que dado la situación de la propia investigadora, constituye un desafío en torno al cual profundizar.

Será interesante indagar respecto de qué manera los cambios en el contexto general para la ESUP, en relación con las políticas de financiamiento y el fortalecimiento desde el estado de las instituciones públicas, impactan sobre aspectos que hasta hoy no han logrado constituirse como un quehacer fundamental de la universidad, como lo es la discusión, reflexión y debate en torno al currículum, base del proyecto educativo de los profesionales que se quiere formar para la sociedad, a la cual se busca contribuir y aportar.

7.3. Descripción de las representaciones de los académicos, en torno a las implicancias de un currículum basado en competencias para la docencia.

Como se mencionó, se considera que un CBC constituye un nuevo enfoque formativo a la base de la propuesta curricular. Enfoque representado por un sentido de mayor integración del conocimiento, de progresividad en su desarrollo, una mayor vinculación con situaciones reales y una perspectiva más generalista; a partir del cual se reconocen diversas implicancias sobre la docencia, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, respecto de la integración de saberes, un aprendizaje más activo, la

centralidad del proceso en el estudiante, una experiencia de aprendizaje más práctica, y nuevas formas de interacción y roles de los actores implicados en el proceso (Murillo, 2006; Nordenflych, 2005; Solar, 2007; Yañiz, 2006, 2008).

Si bien en la fase de diseño e instalación de la nueva propuesta curricular surgen algunas interrogantes respecto de un CBC, aquellas estuvieron centradas en la compresión de su conceptualización, en incorporar un nuevo lenguaje en la planificación a través del rediseño de los programas de curso, lo que en principio resultó complejo para los académicos, pero que como vimos en relación a las conceptualizaciones fue asumida e incorporada por estos. Es en la fase de implementación en que dichas conceptualizaciones y orientaciones para abordar la formación profesional y por ende, los desafíos planteados para la docencia, se constituye un elemento de tensión para los académicos. Lo cual se plantea en relación con el rol de los académicos quienes perciben que se ven enfrentados a una mayor exigencia, en cuanto a su rol docente en cuanto a la selección de contenidos, las interacciones en el aula y las estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y un desarrollo autónomo de estos en relación con el aprendizaje (Borrón, 2009; García-Valcarcel, 2007; Monereo y Pozo, 2003; Solar, 2007). De modo que es en la realización práctica del proyecto formativo que los académicos comienzan un cuestionamiento sobre la opción curricular asumida por la universidad, en relación con la demanda de asumir cambios en sus prácticas pedagógicas referidas a interacciones con el conocimiento, con los actores implicados en el proceso, las estrategias metodológicas, la evaluación y recursos didácticos, así como en la reflexión sobre su propio quehacer, en un contexto institucional que no vela por brindar las condiciones necesarias ni el reconocimiento para que ello pueda ser desarrollado y sostenido en el tiempo.

Es por tanto en esta fase que surgen las brechas entre teoría y práctica curricular; entre el currículum como declaración de intenciones y lo que ocurre en cuanto a su realización en la práctica. De modo que de acuerdo con Escudero (1999), sus significados y

valoraciones se han ido reconstruyendo en su desarrollo práctico. Así se evidencia que en principio, un CBC es significado como un nuevo enfoque formativo, el cual a nivel declarativo representaría una mejora para la formación profesional, por una parte en mayor sintonía con las necesidades y cambios en el medio profesional y laboral, por otra en relación con su finalidad formativa que permitiría una visión más global y contextualizada, con un plan formativo más articulado y con mayor conexión entre las asignaturas. Lo mismo ocurriría respecto de los cambios que plantea para la propia docencia y el proceso de enseñanza aprendizaje, representado por la incorporación de nuevos tipos de contenidos, un mayor énfasis en la aplicación y uso de estos, de modo que facilitaría su aprendizaje, permitiría dar mayor sentido al conocimiento a partir de su relación con situaciones reales y su aplicación para resolver problemas lo que favorecería la integración del conocimiento, mayor reflexión sobre el quehacer, mayor foco en el estudiante, un papel más activo de este, diversificación de las estrategias de enseñanza, mayor intercambio en el aula y entre académicos, son todos aspectos que son visualizados como un aporte al proceso de formación. De modo que en teoría para los académicos un CBC representaría una mejor opción de formación. No obstante en el desarrollo del currículum, a partir de la práctica de los académicos existen dudas respecto de si dichos aspectos se están logrando o si se está contribuyendo a una mejor formación profesional.

De modo que, tal como lo plantea Zabalza (2007) en relación con la coexistencia de diversas dimensiones que operan en relación al currículum, para los académicos es factible reconocer el CBC en su dimensión de proyecto y de propuesta formativa, en tanto permite orientar la formación profesional acorde con las finalidades que están a su base: desarrollo de competencias, adecuación a las demandas laborales, pero que a través de su proceso de desarrollo no ha logrado la articulación entre teoría y práctica, planteándose diversas tensiones desde la práctica, a través de la docencia. Por lo tanto, es fundamentalmente en la fase de implementación en la cual comienzan a manifestarse las principales tensiones, a partir de la experiencia de los académicos.

Uno de los aspectos que se ha puesto en tensión dice relación con las posibilidades de desarrollo de un CBC, que implica y se sustenta en cambios importantes en la docencia: una mayor articulación entre los académicos en pos de la integración del conocimiento en torno a ejes temáticos y a la progresión de las competencias a lo largo del plan de formación, mayor tiempo y esfuerzo por parte del académico, para la coordinación con pares en cursos colegiados, para la planificación y preparación de clases, para aprender e incorporar estrategias de enseñanza y de evaluación de competencias. No obstante, frente a estos desafíos, en la práctica la docencia es un tema ausente en las discusiones académicas, no existen los espacios para que el intercambio y reflexión en torno a la docencia y el currículum se concrete, ni los dispositivos institucionales para apoyar el quehacer docente, teniendo además bajo reconocimiento como función académica y pocos incentivos para su mejora.

De modo que surge un cuestionamiento fundamental respecto a la coherencia de la propuesta institucional, en tanto se visualiza que un CBC plantea mayores desafíos y exigencias a la docencia, pero por otra parte existe un bajo reconocimiento de la docencia como función académica y su desarrollo no es incentivado. Ello proyecta una tensión respecto de cuál es el sentido que tiene la formación de profesionales a nivel de pregrado para el proyecto institucional y por ende cuál es el sentido del cambio curricular que se está realizando.

7.4. Síntesis y Proyecciones

La investigación abordó una problemática aún poco desarrollada, tal es el desarrollo de un CBC como opción curricular para la formación profesional, desde la perspectiva de los actores, en este caso en torno a las representaciones sociales de los académicos sobre un CBC, lo cual resulta relevante en un contexto en que esta opción curricular se ha venido intencionado desde la política pública de la ESUP y existen una gran cantidad de

procesos de innovación curricular en desarrollo en diversas instituciones en dicho nivel educativo, que han sido poco exploradas en cuanto a su comprensión y significación por parte de los actores implicados en su desarrollo.

El estudio de las representaciones sociales de los académicos en torno al currículum permite no sólo reconocer conceptualizaciones en torno a dicho fenómeno, sino que además profundizar en ellas a partir de las experiencias de los sujetos implicados en procesos de cambio curricular, permitiendo una síntesis entre conceptos más abstractos que derivan de perspectivas teóricas que son difundidas y socializadas a través de discursos, políticas y dispositivos de apoyo específicos como el asesoramiento y la capacitación y el significado que adquieren a través de la práctica y la reflexión de los propios sujetos; y por ende constituyen un campo de investigación que puede aportar un conocimiento valioso al desarrollo curricular en la ESUP y a las propias instituciones respecto de los procesos que implementan.

En dicha perspectiva, la investigación aporta una propuesta teórico – metodológica que vincula antecedentes y aportes teóricos sobre un CBC, las representaciones sociales y un marco metodológico para su realización.

En definitiva la investigación realizada en torno a una carrera que ha implementado un CBC, permite comprender las representaciones que los académicos han ido configurando en torno al mismo, en que si bien es posible reconocer que éste constituye una opción curricular reconocida y valorada en cuanto a su finalidad y énfasis pedagógico, no existe certeza respecto de sus logros para la formación profesional universitaria, y de la posibilidad real de su desarrollo en la práctica, en tanto las condiciones de implementación plantean desafíos institucionales y a la docencia que de no realizarse ponen en duda su viabilidad como propuesta formativa.

La tensión entre las demandas que plantea un CBC a la docencia y que es percibida por los académicos en relación con una mayor carga de trabajo, la necesidad de un mayor dialogo e intercambio en torno a la docencia y de un aprendizaje en relación con la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza – aprendizaje y la falta de reconocimiento a la docencia como función académica, así como de dispositivos de apoyo y acompañamiento durante su implementación, constituyen desafíos fundamentales que deberán ser enfrentados por las instituciones universitarias que mayoritariamente han optado por un CBC.

Resulta interesante reconocer que los procesos de innovación curricular han posibilitado una discusión y reflexión de los académicos en torno al currículum, la finalidad formativa, sus posibilidades de desarrollo y sobre el propio proceso de enseñanza aprendizaje y su docencia. No obstante, ellas se ha enmarcado dentro de los límites de una propuesta intencionada desde la política pública y por tanto aún tiene un alcance limitado en cuanto a cuestionamientos respecto del currículum universitario y las propias políticas curriculares para la ESUP.

Sin duda ello plantea también un desafío respecto de la necesidad de profundizar en su desarrollo práctico a través de nuevas investigaciones que permitan por una parte reconocer su impacto sobre los proceso formativos implementados, y en la formación de profesionales; así como del propio desarrollo del currículum en la educación superior.

Por último, es posible que detrás de las tensiones que se visualizan y vivencian en torno al desarrollo de un CBC, exista un cuestionamiento mayor, que apela al propio sentido de la Universidad y al cómo ella asume su ser y quehacer, lo cual constituye un futuro desafío sobre el cual indagar.

VIII. Referencias Bibliográficas

Angulo, F. (2010). La educación y el currículum en el espacio europeo: ¿Internacionalizar o globalizar?. En J. Gimeno (Ed.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 478 – 498). Madrid, España: Ediciones Morata.

Banco Mundial (2005). *El Banco Mundial y la Educación*. Extraído el día 10 de abril de 2013, desde http://www.bancomundial.org/temas/resenas/educacion.htm

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

Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos, 31*(125), 76-87.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la educación Superior en América Latina. España: Universidad de Deusto. Extraído el 20 de agosto de 2012, desde http://tuning.unideusto.org/tuningal/

Bolivar, A.(1999): El currículum como un ámbito de estudio. En Escudero, J.M. (1999): *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum*. Madrid: Síntesis. Pägs. 27-34.

Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. Extraído el 3 de marzo de 2013, desde http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/bonal(2002)globalizacionypoliticaeducativaanalisisagendabancomundial.pdf

Bonal, X. (2009). La Educación en tiempos de globalización: ¿Quién se beneficia?. *Educación y Sociedad, Campinas, 30*(8), 653 – 671. Obtenido el 3 de marzo de 2013, desde http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0230108.pdf

Bouami, D; Boumane, A; Talbi, A; Tahon, C (2006). Contribution a la modelisation de la competence. *Revista MOSIM'06* - du 3 au 5 avril 2006 – Rabat- Maroc. Extraído el 10 de abril de 2012, desde http://talbi.voila.net/Recherches/MOSIM_06_boumane.pdf

Bretton Woods Project (2010). El Banco Mundial y La Educación. Extraído el día 10 de abril de 2013, desde http://www.brettonwoodsproject.org/art-528478

Brunner, J. (2005). *El mercado avanza sobre la educación superior*. Extraído el 5 de marzo de 2013, desde http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/11/el_mercado_avan.html

Brunner, J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios el nuevo escenario en educación superior*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Brunner, J. (2008). *Educación Superior en Chile: Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales, 1967-2007*. Extraído el 5 de marzo de 2013, desde http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/jjbrunner_final.pdf

Campo-Redondo, M., Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. Rev. Opción, 25(60), 41-54. Obtenido el 3 de marzo de 2013, desde http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31012531004

Centro Interuniversitario de Desarrollo (2004). *Competencias de egresados universitarios*. Publicación realizada por Grupo Operativo del CINDA.

Centro Interuniversitario de Desarrollo (2009). *Diseño curricular basado en competencias*. Publicación realizada por Grupo Operativo del CINDA

Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. España: Editorial Laia.

Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Declaración de Bolonia (1999), Declaración Praga (2001), Declaración de Berlín (2003), Declaración de Bergen (2005), Declaración de Londres (2007). Extraídos el 15 de julio de 2012, desde http://www.eees.es/es/documentacion

Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Declaración de Lovaina (2009), Declaración de Budapest (2010). Extraído el 9 de diciembre de 2012, desde http://eees.universia.es/documentos/reuniones-ministros-educacion-superior-europea/reuniones-ministros-educacion-superior-europea.html

Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Declaración de Bruselas (2012). Extraído el 18 de agosto de 2013, desde http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf

Consejo asesor sobre educación superior (2008). Informe "Los desafíos de la Educación Superior en Chile". Obtenido el 20 de marzo de 2011, desde www.ubiobio.cl/varios/loreto/Los_desafios_de_la_educacion_superior.pdf

Coraggio, J. (1995). Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? Obtenido el 5 de marzo de 2013, desde http://firgoa.usc.es/drupal/files/coraggio1.pdf

Consejo de Rectores de Universidades de Chile (2012). *Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores: Reflexiones y procesos. Prácticas Internacionales*. Extraído el 10 marzo de 2013, desde http://www.consejoderectores.cl/web/pdf/PDF_libro_CRUCH_.pdf

Delors, J (1995). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Extraído el 20 de agosto de 2011, desde http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Duarte, P. (2008). *Perspectivas docentes de la modernización del pregrado. El Programa de Formación General (PFG) de la Universidad de Chile*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención currículum y comunidad educativa, Universidad de Chile. Obtenido el día 10 de marzo de 2013, desde http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/duarte_p/sources/duarte_p.pdf

Escudero, J. (Ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Espinoza, O. (2005). La construcción del sujeto y del conocimiento en la acción educativa en el contexto de un currículum por competencias. *Revista Pensamiento Nº 36: La problemática de las competencias en la perspectiva de la calidad de la educación.* 124-134.

Espinoza, O. (2012). *Arqueología del discurso de las competencias en la formación inicial docente*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Farr, M. (1986). Las representaciones sociales. En S., Moscovici (Ed.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Fernández, V. (2009). Renovación Curricular. Visión del Programa MECESUP 2. En Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA], *Diseño Curricular Basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*. Santiago, Chile: CINDA.

Figueroa, A., Gilio, M. y Gutiérrez, V. (2008). La función docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 1-14. Obtenido el día 5 de marzo de 2013, desde http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-figueroagiliogutierrez.html

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa.* Madrid, España: Ediciones Morata.

Freyhoffer, T. (2009). *Currículum y competencias en educación superior. Una aproximación desde las racionalidades curriculares*. Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

García, M. (1998). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Córdoba, Argentina: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.

García-Valcárcel, A. (2001). La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En A. García-Valcárcel (Ed.), *Didáctica Universitaria* (pp. 1-27). Madrid, España: La Muralla.

Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata. 9ª edición.

Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum?. En Gimeno, J. (Ed.), *Saberes e Incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Madrid, España: Ediciones Morata.

González, L, Herrera, R y Zurita R. (2009). Formación Basada en Competencias: Desafíos y Oportunidades. En Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA] (Ed.) *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior***.** Santiago, Chile: CINDA.

González, J y Wagenaar, R (2003). Tuning Educational Structures in Europe Fase I. Extraído el 12 de Julio de 2012, desde http://www.postgrado.usb.ve/archivos/45/Tuning_Educational.pdf

González, J. y Wagenaar, R., (2006). Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia. Bilbao: Universidad de Deusto. Extraido el 12 de Julio de 2012, desde http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning12.pdf

Goodson, I (1995). Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas. Barcelona, España: Eds. Pomares - Corredor

Goodson, I (2000). El cambio del currículum. Barcelona, España: Octaedro.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Guadilla, C. (2003). Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En M. Mollis et al. (Eds.), *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 17-37.). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Obtenido el día 10 de marzo de 2013, desde http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/mollis/indice.pdf

Guzmán, M. (2005). Desarrollo de competencias en la formación inicial de profesores. Riesgos y desafíos. *Revista Pensamiento: La problemática de las competencias en la perspectiva de la calidad de la educación*, *36*, pp.192-203.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2005). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza.* Buenos Aires, Argentina: AIQUE Editores.

Hawes, G. y Troncoso, K. (2007). Esquema general para los procesos de transformación curricular en el marco de las profesiones universitarias. Extraído el 5 de marzo

de 2013, desde http://www.cesuchile.cl/innovacion/wp-content/uploads/2012/10/Proceso_General_Transformacion_Curricular.pdf

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

López, F. (2003). El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO]. Extraído el 11 de abril de 2012, desde http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/uploads/FTP-test/clacso/gt/uploads/20101109015910/3lsegrera.pdf

Lundgren, U (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

MIDE UC (2008). Informe Final. Percepción de la Calidad Actual de los Titulados y Graduados de la Educación Superior Chilena. Extraído el 10 de julio de 2012, desde http://www.mineduc.cl/usuarios/1234/File/Publicaciones/Informes/3estudio_final_estudio_calidad_de_la_educacin_superior_mide_uc.pdf

Ministerio de Educación (2004). Centro Nacional Tuning. Presentación de Educación Superior. Extraído el 20 de octubre de 2012, desde http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/chile_doc.pdf

Ministerio de Educación. Bases fondos concursables 2004 a 2011. Obtenido de www.mecesup.cl y www.mece2.com

Ministerio de Hacienda. Dirección de Prsupuesto (2010) "Inversión Pública en la Educación Superior en Chile: Avances 2006 – 2010 y Desafíos". Extraído el 20 de ooctubre de 2014, desde http://www.dipres.gob.cl/594/articles-60597_doc_pdf.pdf

Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15–30). Madrid, España: Síntesis.

Murillo, P. (2006). La profesión docente en la sociedad actual. En F. Larrosay M. Jiménez, (Eds.), *Análisis de la profesión docente* (pp.45-62). Alicante: Ediciones CAM. CEE Limencop. Obtenido el 10 de marzo de 2013, desde http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/2a.pdf

Nordenflycht, M. (2005). Enseñanza y aprendizaje por competencias. *Revista Pensamiento: La problemática de las competencias en la perspectiva de la calidad de la educación*, *36*, 80-104.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Extraída el 1 de abril de 2013, desde http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2004). Revisión de políticas nacionales de educación. Chile.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Resumen Ejecutivo. Obtenido el día 1 de abril de 2013, desde http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] y Banco Mundial [BM] (2009). Revisión de políticas nacionales en educación: La Educación Superior en Chile. Extraído el 12 de agosto de 2012, desde http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf

Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Vol I. Métodos*. Madrid, España: La Muralla S.A.

Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Vol II. Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid, España: La Muralla S.A.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.

Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago, Chile: Noreste Ltda.

Perrenoud, P (2012). *Cuando la escuela pretende prepara para la vida ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona, España: Editorial Graó.

Pey, R. y Chauriye, S. (2011). Innovación curricular en las universidades del consejo de rectores 2000 – 2010. Informe preparado por encargo del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH]. Extraído el 10 de marzo de 2013, desde http://www.consejoderectores.cl/site/pdf/Informe_innovacion_curricular.pdf

Reich, R. (2011). *Convenios de Desempeño 2011 – 2014*. Ponencia presentada en Seminario SCT Chile. Armonización e Innovación. Agosto, Pucón . Obtenido el día 12 de marzo de 2013, desde http://www.consejoderectores.cl/innovacion_curricular/sct/documentos_disponibles_marco_general.php

Ruíz, J.M. (2000). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. Madrid, España: Editorial Universitas.

Ruíz, J. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa. Serie Ciencias Sociales. Vol. 15*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Ruiz, J, Aristegui, I y Melgosa, L (2002). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Sarramona, J. (2005). Un nuevo desafío a la educación actual: las competencias como metas curriculares. *Revista Pensamiento Educativo Nº 36. La problemática de las competencias en la perspectiva de la calidad de la educación*, 33-49.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en investigación: métodos y tradiciones*. Espala: Mc Graw Hill / Interamericana.

Scribano, O (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires : Prometeo Libros.

Solar, M.I. y Díaz, C. (2007). El sistema de creencias y prácticas pedagógicas del docente universitario y su implicancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA] (Ed.), *Evaluación del*

desempeño docente y calidad de la docencia universitaria. Santiago, Chile: *Colección Gestión Universitaria.*

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata. S.L.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum* (5ª. Ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía, Colombia: Universidad de Antioquía.

Tejeda, J. (2005). *Didáctica – Currículum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular.* Barcelona, España: Davinci Continental.

Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Bogotá, Colombia: ECOE.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Obtenido el 3 de marzo de 2013, desde http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf

Troncoso, K. (2009). *Formación profesional universitaria en el marco de un currículo basado en competencias. Análisis de un discurso que devela hegemonía: problemas, tensiones y posibilidades*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Valles, M. (2007). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Vega, A. (2003). *Representaciones sociales de profesores, psicopedagogos y autores sobre la lectura inicial: estudio cualitativo entre Chile y Costa Rica*. Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI, 24*, 17 – 34. Obtenido el 5 de abril de 2013, desde http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2339648

Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria. 1*, Obtenido el 5 de abril de 2013, desde http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf

Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Zuñiga, M., Poblete, A. y Vega, A. (2009). *El desarrollo de competencias en un contexto de aseguramiento de calidad. En Diseño Curricular Basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA].

Documentación Institucional

a. Disponible en sitio web institucional

- Proyecto de Desarrollo Institucional. 2006
- Reglamento General de Estudios de Pregrado (RGEUP). 2008
- Documentos de base para el proceso de Reforma (1999 a 2008)
- Discursos de Rector. 2004

b. Documentación facilitada por profesional de la dirección de pregrado

- Encuentro de pregrado. 2004
- Reunión de finalización del Encuentro sobre Docencia del Pregrado. 24 de julio 2001.
- Modernización del pregrado. 2008

c. Documentos facilitados por autoridad de carrera

- Informe de autoevaluación para el proceso de acreditación de la carrera. 2010
- Plan de mejora de la carrera. 2011-2014
- Compendio Académico del Plan de Estudio. 2008

ANEXOS

Anexo 1: Guión 1 entrevista a académicos

1. Aspectos referidos al proceso

1.1. ¿qué conocimiento tiene respecto de:

a. La opción por un CBC en la universidad?

- Desde dónde se define / sustenta / fundamenta, en la universidad la decisión por un modelo curricular basado en competencias en la formación de pregrado
- De qué manera se difunde/socializa esta decisión
- En qué medida / de qué manera los académicos participaron de esta decisión

b. La participación en la construcción del CBC?

- Cual ha sido la participación de los académicos en el diseño curricular / su propia participación (instancias / modalidades / momentos / tiempos)
- Aspectos que han favorecido/dificultado esta participación

1.2. La valoración /apreciación sobre el proceso

a. El rol de los académicos en el diseño del currículo

- cuál es, cómo debiese ser, por qué

b. Las premisas respecto del carácter del proceso

- proceso participativo
- flexibilidad
- gradualidad (ciclos)

2. La forma de entender un CBC

2.1. ¿Cómo es entendido un CBC en la universidad?

- hacia dónde se orienta
- a qué contribuye
- qué aporta para la formación profesional
- qué ámbitos / elementos del proceso educativo cambian cuando hablamos de un CBC

2.2. ¿cómo se entienden las competencias?

- cómo definiría las competencias
- cuál es el énfasis que tienen en el actual proceso formativo

3. Las implicancias de un CBC

¿Cuáles son los cambios / relaciones que se evidencian / experimentan / visualizan?

¿de qué manera un CBC orienta / define / determina un nuevo sentido para la docencia?

3.1. La formación académica

- en relación con los propósitos de la formación de pregrado
- en relación con el diseño del plan de estudio

3.2. La docencia

- respecto del proceso de enseñanza aprendizaje,
    - cambia la forma de entender, organizar, desarrollar la enseñanza, cuáles son los cambios
    - cambia la forma de entender el aprendizaje, cuáles son los cambios
- para el ejercicio de la docencia: el rol del docente / el quehacer del docente: nuevos requerimientos / necesidades / funciones / "tareas"
- para los equipos docentes o para el cuerpo docente

3.3. Las premisas respecto de incorporar un CBC

- pertinencia / contextualización / actuación
- profundizar formación general
- integración
- la mejora de la docencia

3.4. El sello de la universidad

- aspectos que caracterizan la formación en la universidad
- relación entre este sello y una formación por competencias

4. Desarrollo/Gestión curricular

- A través de la docencia cómo influye/impacta/transforma el currículum (diseñado/definido)
- De qué manera están hoy los académicos implicados en:

a. la discusión sobre el currículo

b. la reflexión sobre el currículo

c. la toma de decisiones

respecto de: perfiles, competencias, la docencia (metodologías de enseñanza y evaluación, enfoques, forma de trabajo docente), la selección de contenidos

Anexo 2: Guión 2 entrevista a académicos

Identificación Entrevistado/a

Antecedentes entrevistado	**Aspectos considerados**	**Registro**	
Actividad docente	- Años en la docencia		
	- Años en la universidad		
	- Ciclo en que participa en docencia		
	- Cantidad de cursos en que participa		
		SI	NO
	- Coordinador o encargado de curso		
	- Formación en docencia		
Participación en el proceso	- Participación en CIC		
	- Participación en Diplomado construcción curricular		
	- Participación en Diplomado Docencia bajo un enfoque de competencias		
	- Otras instancias de participación		

Guion Entrevista

Ámbito preguntas de investigación	Significación de un currículum basado en competencias
La universidad inició un proceso de reforma del pregrado a fines de los 90, en el cual, entre otros aspectos, se han ido definiendo las bases para la formación general, básica y especializada y dando inicio al rediseño curricular de las carreras. El año 2008 en el Reglamento de Estudios de Pregrado se define que todas ellas *"deberán propender al logro de competencias que comprendan los conocimientos, destrezas, saberes y actitudes, dentro del marco valorativo"* que caracteriza a la universidad y que los planes de estudio deberán incluir, entre otros aspectos: el perfil de egreso y la "d*eclaración de las competencias involucradas en el perfil de egreso, con una lista de competencias genéricas y específicas"*. Actualmente un conjunto de carreras están en proceso de rediseño curricular o comenzando a implementar de sus currículums rediseñados, bajo este marco:	
Preguntas	**Contenido que pretende abordar**
1. ¿Por qué cree usted que en la Universidad se optó por un currículo basado en competencias para la formación de pregrado?	Proceso Institucional de instalación de un CBC - aspectos que fundamentan esta decisión - participación de los académicos en la decisión

	- valoración de la relación entre este enfoque y las premisas respecto de incorporar un CBC en la universidad
2. ¿qué opinión tiene usted respecto del rol que han jugado los académicos en este proceso de instalación e implementación de este nuevo currículum?	- descripción del proceso - rol de los académicos ¿cuál / cómo ha sido su participación?
Ámbito preguntas de investigación	Conceptualización respecto de un currículum basado en competencias
Un currículo basado en competencias es una opción relativamente reciente para la formación de pregrado en la universidad de modo que probablemente los académicos están comenzando a aproximarse a su comprensión. En dicho marco,	
3. ¿Qué entiende ud. por un currículum basado en competencias?	- La orientación / énfasis que define/determina un CBC - Trascendencia (valoración de su finalidad formativa) ¿qué aporta en el proceso de formación?
4. ¿cómo definiría ud. las competencias?	- Ideas claves o ideas fuerza del concepto de competencias. Qué es lo que relevan los académicos de ellas.
Ámbito preguntas de investigación	Significación de la docencia en el contexto del desarrollo de un currículum basado en competencias.
Los académicos que desarrollan docencia en la universidad, están hoy frente a un nuevo enfoque curricular para realizar su docencia en la formación de pregrado:	
5. ¿qué cambios cree ud. que un currículo basado en competencias supone/intenciona para la docencia impartida en la universidad? ¿en qué aspectos /situaciones es posible apreciar dichos cambios?	Las características de la docencia - El proceso de la docencia: - El trabajo de los docentes: trabajo en equipo, - Las características del proceso educativo: ¿cambia la forma de entender la enseñanza y/o el aprendizaje?
6. ¿qué rol cree ud. que tienen o qué debiesen tener los académicos en este nuevo enfoque curricular, basado en competencias?	Relación docente-currículum - La reflexión en torno al currículum, su implicación en la reflexión y decisiones
La universidad enuncia en su PEI una serie de aspectos que la caracterizan y distinguen como institución y a quienes pertenecen a ella, como por ejemplo el pluralismo, un espíritu crítico, su compromiso con la sociedad, de acuerdo con lo que usted ha podido conocer y vivenciar.	
7. ¿qué opina respecto de que la universidad haya optado por este enfoque para el desarrollo de la formación de pregrado?	La valoración del enfoque en el contexto de la Universidad - La relación con sello de la universidad - relación con PDI

Anexo 3: Entrevista de prueba

Identificación Entrevistado

Antecedentes entrevistado	Aspectos considerados	Registro	
Actividad docente	- Años en la docencia	Más de 15	
	- Años en la universidad	Más de 15	
	- Ciclo en que participa en docencia	Pre profesional y profesional	
	- Cantidad de cursos en que participa	4	
	- Coordinador o encargado de curso	No	
	- Formación en docencia	no	
		Sí	No
Participación en el proceso	- Participación en CIC		X
	- Participación en Diplomado construcción curricular		X
	- Participación en Diplomado Docencia bajo un enfoque de competencias		X
	- Otras instancias de participación	RED	

Guion Entrevista

Ámbito preguntas de investigación	Significación de un currículum basado en competencias	
La universidad inició un proceso de reforma del pregrado a fines de los 90, en el cual, entre otros aspectos, se han ido definiendo las bases para la formación general, básica y especializada y dando inicio al rediseño curricular de las carreras. El año 2008 en el Reglamento de Estudios de Pregrado se define que todas ellas *"deberán propender al logro de competencias que comprendan los conocimientos, destrezas, saberes y actitudes, dentro del marco valorativo"* que caracteriza a la universidad y que los planes de estudio deberán incluir, entre otros aspectos: el perfil de egreso y la "d*eclaración de las competencias involucradas en el perfil de egreso, con una lista de competencias genéricas y específicas"*. Actualmente un conjunto de carreras están en proceso de rediseño curricular o comenzando a implementar de sus currículums rediseñados, bajo este marco:		
Preguntas	**Contenido que pretende abordar**	**Entrevista**
1. ¿Por qué cree usted que en la Universidad se optó por un currículo basado en competencias para la	Proceso Institucional de instalación de un CBC - aspectos que fundamentan esta decisión	por iniciativa de las autoridades y en particular del que hoy día vendría siendo el director de escuela. en algún momento se empezó a saber que

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [1]: Por qué surge este nvo.currículum, no hay una idea de universidad, de cuerpo, detrás de esta decisión

formación de pregrado?	- participación de los académicos en la decisión - valoración de la relación entre este enfoque y las premisas respecto de incorporar un CBC en la universidad	existía esto, que se iba a implementar, o que ya venía implementándose, y de alguna manera, para la mayoría de nosotros fue una sorpresa y se asumió como parte del trabajo. Aparentemente es una manera de, de formar profesionales o personas con un nivel universitario superior que pudiera ser más eficiente que otros métodos .. de acuerdo con lo que comunican las personas que saben sobre el tema y que se han comparado con ehh lo que ha ocurrido en países desarrollados, eh, atendiendo a las necesidades del mundo moderno en que todo funciona de manera acelerada, con cúmulos infinitos de información y con requerimientos que son bastante específicos en general y sobretodo a nivel profesional. tengo algunas dudas, porque si bien es cierto ... esto permite formar personas orientadas en sentido más específico que lo que era anteriormente, ya no estamos formando máquinas de saber, cierto, sino que estamos formando profesionales que van a adquirir destrezas que están muy focalizadas.
2. ¿qué opinión tiene usted respecto del rol que han jugado los académicos en este proceso de instalación e implementación de este nuevo currículum?	- descripción del proceso - rol de los académicos ¿cuál / cómo ha sido su participación?	no hubo una participación ampliada a los académicos hasta donde yo sé jamás había escuchado hablar de ello, cuando ya llevaban 5 años conversándolo, entonces se nos entregó de repente un paquete que decía aplique este nuevo currículo, pero jamás se nos preguntó, … Cosas que son tremendamente importantes, gravitantes y críticas en la formación. El tema agropecuario, eso es algo crítico y jamás se preguntó a nadie, o sea se acomodó de acuerdo a la percepción de las autoridades. Ahora yo no sé que tan pertinente es que las autoridades sean capaces de entender los niveles desagregados del currículo, esa es mi duda, y en la práctica nosotros hemos tenido algunas dificultades el nivel de entendimiento que tenemos nosotros de esta situación es que es algo positivo y que por lo tanto desde que tomamos conocimiento de ello se puso todo el ánimo y todo el empeño en ello. yo soy como uno de los tipos encamisetados,

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [2]: La participación de los docentes en el proceso

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [3]: La noción de un CBC asimilándolo a la dimensión metodológica del proceso.

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [4]: La influencia externa

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [5]: Las necesidades del mundo moderno: manejo de información, requerimientos específicos

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [6]: Restringe el proceso formativo

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [7]: Un currículo elaborado de manera cerrada … la necesidad de socializarlo y

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [8]: Percepción global positiva y aceptación

		como ese concepto que uno tiene como hombre de campo que uno tiene que ser leal siempre, tiene que haber cierta honorabilidad, cierta lealtad dentro de lo que uno hace.

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [9]: Esto se refleja en aceptar la decisión de la autoridad

Ámbito preguntas de investigación	Conceptualización respecto de un currículum basado en competencias	
Un currículo basado en competencias es una opción relativamente reciente para la formación de pregrado en la universidad de modo que probablemente los académicos están comenzando a aproximarse a su ¿¿comprensión???:		
3. ¿Qué entiende ud. por un currículum basado en competencias?	- La orientación / énfasis que define/determina un CBC - Trascendencia (valoración de su finalidad formativa) ¿qué aporta en el proceso de formación?	las competencias van orientadas en un sentido bien definido, sentido que pudiera estar determinado por el mercado, como pudiera estar determinado por las autoridades responsables de definir los currículos. da la impresión que se están formando personas que se van a ir a hacer trabajos que ya están definidos … es decir que tienen un bajo nivel de, de capacitación en buenas cuentas para desarrollar el trabajo profesional. entonces ehh hoy día los muchachos tienden a optar, en pregrado, a optar por ciertas áreas y a capacitarse y a ser competentes en ellas en desmedro de otras. Ehh, y bueno los énfasis están dado por los intereses de los jóvenes al final de cuentas, porque ellos son los que van definiendo a qué cursos o a qué forma de seguir su malla le van a dar preferencia no se ve todavía para mi gusto muy claramente qué es lo que se está enfatizando y por eso insisto, pueden ser al final las preferencias de los propios estudiantes lo que va a marcar al final ese énfasis. Formarlos, entregar conocimientos, entregar experiencias que les permitan resolver cosas más acotadas, de lo que uno tenía como concepto de lo que era la labor profesional. … En el fondo según mi particular forma de ver se le está achicando la capacidad intelectual, con esta manera de formarlos. Se le está entrenando mucho eso sí, en destrezas como el buscar información, cierto, el cómo organizar o administrar el tiempo y las responsabilidades de grupos de trabajo, pero eso es administrar y se está perdiendo la capacidad de gerenciar

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [10]: La opción por competencias definida desde el ámbito externo: autoridades, mercado

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [11]: Se restringe el sentido formativo, se acota a aspectos más pragmáticos

		nuestro mundo noto una mayor debilidad sobretodo en conocimiento y la verdad es que es bien importante esa diferencia. ….. Si bien han adquirido alguna capacidad muy específica y muy bien llevada, pero es muy acotada, es muy acotada, digamos que ya no son estos generalistas, estos totipotenciales que uno tenía antes.
4. ¿cómo definiría ud. las competencias?	- Ideas claves o ideas fuerza del concepto de competencias. Qué es lo que relevan los académicos de ellas.	entregar una cierta información, que tiende a que cada alumno sea capaz de resolver situaciones que están pre definidas. Te doy un ejemplo, yo quiero que el perfil del veterinario que sale de acá que está dedicado al campo sea con una gran capacidad operativa, pero que no necesariamente tiene que tener capacidad para organizar, o sea el tipo es muy eficiente si tú lo pones a administrar un campo, pero no va a ser capaz de ser gerente de ese campo.

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [12]: Nuevamente la idea de que la formación se ha visto restringida, menos conocimiento, capacidades muy específicas (aunque sean bien logradas)

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [13]: El sentido de las competencias: resolver ciertas situaciones, capacidad operativa,

Ámbito preguntas de investigación	Significación de la docencia en el contexto del desarrollo de un currículum basado en competencias.
Los académicos que desarrollan docencia en la universidad, están hoy frente a un nuevo enfoque curricular para realizar su docencia en la formación de pregrado:	
5. ¿qué cambios cree ud. que un currículo basado en competencias supone/intenciona para la docencia impartida en la universidad? ¿en qué aspectos /situaciones es posible apreciar dichos cambios?	Las características de la docencia - El proceso de la docencia - Las características del proceso educativo: ¿cambia la forma de entender la enseñanza y/o el aprendizaje?	Indudablemente que hay un cambio, en el que, por un lado en la metodología, pero por otro lado como que tiende a existir un poco más la posibilidad de incluir otros temas en la formación de la gente, por ejemplo, me refiero a lo valórico, lo social, lo espiritual. Porque esto de atender mucho más a los estudiantes, cierto, de citarlos a la oficina, cosa que no era lo habitual, cierto, de tener más esa interacción personal con ellos, puede dar un espacio tal vez, posible de ser utilizado o ampliado su uso. Lo más evidente es que en la modalidad de entrega de competencias hay una participación mucho más personalizada y directa con el estudiante da la impresión que se tendería a diluir a pesar de lo que uno haga, el tratar de introducirlos, de inculcarle esta metodología. En la medida que se van haciendo otras modalidades de entrega de destrezas y contenidos, pienso yo que el grado de internalización por parte de los estudiantes es mayor y lo que creo que es más importante es que se puede motivar de una manera más

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [14]: Implicancias para la docencia: las metodologías, mayor interacción con los estudiantes, la posibilidad de abrir temas y ámbitos formativos TAMPOCO PROFUNDICE EN ESTO

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [15]: El cambio curricular asimilado a cambio metodológico
Cambio en el rol docente

		efectiva, Entonces esta modalidad nueva tiende hacia que esas xx desaparezcan, ahora el profesor tiene la posibilidad de no estar hastiado por lo que hace, al saber que hoy en día las cosas están más centradas en los estudiantes que en este profesor gran académico y gran catedrático que hablaba ante una audiencia con total autoridad ahora hay que preocuparse de saber cómo piensan los jóvenes, cómo aprenden y de esa manera uno ir aplicando la metodología e ir entregando lo que uno tiene, con el fin de formarlos profesionalmente. Entonces, en ese sentido hay un cambio radical, que nunca antes se consideró, ¿cierto? A nosotros jamás se nos ocurrió pensar en cómo aprendían los estudiantes. Yo llevo 17 años en la facultad y digamos que el cambio fue de 180°, en estos últimos 2 ó 3 años. uno primero se preocupa de saber qué conocimientos tienen, cuál es la utilidad que le dan, cuál es el nivel de importancia que tiene el conocimiento en su quehacer diario mm y qué relación tiene esto con las motivaciones, entonces uno ahora esto lo conoce, porque se trabaja en grupos pequeños, hay mucho
	- El trabajo de los docentes: trabajo en equipo	intercambio de información, ya sea directa, en persona en la oficina o indirecta a través del correo. la docencia de hoy día está requiriendo de mucho más tiempo de dedicación y de mucho más esfuerzo, que la docencia tradicional. pareciera ser que esta manera de formarlos es efectiva, es conveniente, es provechosa y se ajusta a lo que se requiere hoy en día en la sociedad, pero me preocupa el nivel de responsabilidad, de seriedad, de convicción, de pasión con que se lo deberían tomar los jóvenes. Se delega en gran medida esta adquisición de destrezas y de conocimiento en el propio estudiante y tiendo a pensar que en general esto va a

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [16]: Foco en el estudiante

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [17]: Cambio en la perspectiva sobre el aprendizaje, el sujeto que aprende importa

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [18]: Idem anterior (LB24), mayores interacciones (idea que tb está en LB 22)

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [19]: El factor tiempo

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [20]: Aceptación de la visión en tanto respondería a lo demandado por la sociedad

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [21]: Preocupación por el rol de los jóvenes ¿y por la pérdida de "rol" de los docentes

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [22]: Cambios en el rol de los estudiantes (y por ende de los docentes)

		provocar un muy importante acercamiento entre los distintos grupos de trabajo intrafacultad e interfacultades, de modo que es en ese sentido enriquecedor para el cuerpo de académicos, esa mayor interacción y va a permitir enterarse de quién dice tal o cuál cosa y en qué momento, cosa que antes no era posible, porque uno recibía un producto formado ya, un alumno de 4° y 5° año, que venía con contenidos que se le entregó, que venía con mitos, venía con errores, venía con una cantidad de información que no siempre era certificada, porque no había una coherencia, salvo lo que estaba escrito en los programas, en los curriculum, no había una coherencia real entre lo se estaba entregando, lo que se estaba haciendo con los estudiantes en términos de entrega de contenidos, así es que .. porque eso estaba ligado a la vez o creo yo que el origen radica en el nivel de experiencia que tiene, en la vivencias de cada académico, en que el académico se imponía por sobre el currículo o por sobre los contenidos basado en su propia experiencia. Ahora nosotros nos estamos desprendiendo de eso mediante esta capacitación que se nos entrega y mediante el entender el fenómeno, el proceso, nos estamos desprendiendo de aquella forma de ser y creo que vamos a lograr que de aquí ojalá a un plazo no muy largo todos seamos capaces de trabajar coordinadamente con un fin muy definido y utilizar toda esta metodología en el sentido que está propuesto por la autoridad.
6. ¿qué rol cree ud. que tienen o qué debiesen tener los académicos en este nuevo enfoque curricular, basado en competencias?	Relación docente-currículum - La reflexión en torno al currículum, su implicación en la reflexión y decisiones	la responsabilidad técnica, de entregar cada uno sus competencias, va por lo que siempre ha existido, de contribuir en una formación valórica de los jóvenes, tratar de intervenir en ese sentido desde temprano, desde una etapa temprana de su pasada por aquí por la facultad. nosotros no tenemos espacios de reflexión y debate, que son los que en gran medida creo yo, son los que contribuyen a esta formación valórica. … habría que ver cómo enlazar este proceso, cierto, de cambio curricular, de cambio de metodologías con las cosas que siempre ha tenido que existir en la universidad, que es **fomentar el pensamiento universal**, no meterse tanto en la tecnocracia para hacer el

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [23]: El nuevo currículum posibilitaría mayor interacción entre los docentes, pero también mayor coherencia con lo definido en ese propio currículum

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [24]: Da **homogeneidad** al proceso

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [25]: El influjo de la autoridad

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [26]: Situar el rol docente: formación técnica y valórica

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [27]: Insuficiencia para la formación valórica (mirada más integral

		trabajo. me refiero a las autoridades, me refiero a los académicos con jerarquía y nosotros mismos, los académicos digamos, los académicos operativos, no estamos reflexionando, no estamos yendo más allá de lo que es asumir con ganas el trabajo de aplicar el cambio. Nosotros te digo, te dije al principio, lo estamos haciendo con muchas ganas, con toda la disposición del mundo, pero no nos acomoda en absoluto, incluso esto atenta contra alguna de las cosas que nosotros creemos que tienen que ser las competencias o la formación en las competencias. Así es que, .. pero es un tema que tiene que ver más bien con política, que no es necesariamente algo técnico, tengo esa impresión yo y en la actividad académica, donde el académico tiene que ser evaluado, tiene que rendir ciertos productos, y no le queda tiempo y a veces ni siquiera las ganas para ir más allá de lo que es la mera entrega de contenidos. yo creo que existe total claridad a lo menos en el grupo de ciencias clínicas, en el sentido de que esto debe ser acorde a una programación y a unas definiciones filosóficas del tema que están dadas por los niveles superiores, y con mayor o menor grado de acuerdo entre nosotros, todos estamos dispuestos a seguir las directrices en tal sentido. no ha habido discusiones negativas, sino que todas han sido un aporte, dentro del grupo especializado del tema de los rumiantes. Así es que con nuestro propio matiz, las cosas se están dando en ese sentido, sin dificultad.

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [28]: EL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD (no profundicé en esta idea)

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [29]: El desdibujamiento de la academia docente,: no hay reflexión

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [30]: Aquí hay un cuestionamiento al proceso y al sentido formativo

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [31]: Académicos sobredemandados no podrían reflexionar

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [32]: Mayor atención a lo prescrito

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [33]: No habrían grandes discusiones ni reparos a lo prescrito

La universidad enuncia en su PEI una serie de aspectos que la caracterizan y distinguen como institución y a quienes pertenecen a ella, como por ejemplo el pluralismo, un espíritu crítico, su compromiso con la sociedad, de acuerdo con lo que usted ha podido conocer y vivenciar.		
7. ¿qué opina respecto de que la universidad haya optado por este enfoque para el desarrollo de la formación de pregrado?	La valoración del enfoque en el contexto de la Universidad - La relación con sello de la universidad - relación con PDI	existe ese sello pero que está vigente gracias al esfuerzo que hacen o hacemos las personas que llevamos más años, pero da la impresión que no existe una intencionalidad expresa por parte de los jóvenes, digamos, los académicos recién formados y el estudiantado mismo, no existe una intención expresa de mantener esto, de mantener esta etiqueta, cierto, este sello, que para nosotros

		tiene un valor, o sea que cada uno asume ese valor de una manera personal, pero que no está institucionalizado, sistematizado, en las promociones más nuevas. Yo creo que eso tiene un valor, ya, que tiene que ver con lo cultural, tiene que ver con lo político, tiene que ver incluso con lo religioso, tiene que ver con el aporte que ha hecho la universidad ntelectualmente al país, ahh, y no dejar que eso sea sometido al escrutinio de las leyes del mercado no más, eso para mí, a mí modo de ver es como lo más importante. se está haciendo muy instrumentalizado el proceso formativo de la gente, de los estudiantes, de modo que se está diluyendo. Ehh, espero equivocarme, espero equivocarme, pero la, esta nueva forma de entender las cosas, de enseñar y de aprender yo creo que va más orientado a las leyes del mercado, más que a mantener la excelencia,

Ligeia Bravo 20-11-2014 22:56
Comentario [34]: El sello de la universidad, el aporte intelectual … pero se estaría diluyendo por influencia del mercado de modo que esto también se liga con que no se esté favoreciendo el desarrollo del pensamiento en la formación.

Ligeia Bravo 23-6-2013 11:49
Comentario [35]: Una formación instrumental que responde a servir al mercado vs/ el sello de la U: contribución intelectual al país

Anexo 4: Guión 3 contenidos de la entrevista

<table>
<tr><td>Ámbito preguntas de investigación</td><td>Significación de un currículum basado en competencias</td></tr>
<tr><td colspan="2">La universidad inició un proceso de reforma del pregrado a fines de los 90, en el cual, entre otros aspectos, se han ido definiendo las bases para la formación general, básica y especializada y dando inicio al rediseño curricular de las carreras. El año 2008 en el Reglamento de Estudios de Pregrado se define que todas ellas “deberán propender al logro de competencias que comprendan los conocimientos, destrezas, saberes y actitudes, dentro del marco valorativo” que caracteriza a la Universidad y que los planes de estudio deberán incluir, entre otros aspectos: el perfil de egreso y la “declaración de las competencias involucradas en el perfil de egreso, con una lista de competencias genéricas y específicas”.
Actualmente un conjunto de carreras están en proceso de rediseño curricular o comenzando a implementar de sus currículums rediseñados, bajo este marco:</td></tr>
<tr><td>Preguntas</td><td>Contenido que pretende abordar</td></tr>
<tr><td>1. ¿Por qué cree usted que en la Universidad se optó por un currículo basado en competencias para la formación de pregrado?</td><td>Proceso Institucional de instalación de un CBC

- aspectos que fundamentan esta decisión

- participación de los académicos en la decisión

- valoración de la relación entre este enfoque y las premisas respecto de incorporar un CBC en la U</td></tr>
<tr><td colspan="2">La universidad enuncia en su PEI una serie de aspectos que la caracterizan y distinguen como institución y a quienes pertenecen a ella, como por ejemplo el pluralismo, un espíritu crítico, su compromiso con la sociedad</td></tr>
<tr><td>2. de acuerdo con lo que usted ha podido conocer y vivenciar ¿cuál es la relación –vínculo entre el enfoque de competencias y el proyecto de la universidad? ¿Cómo dialoga el proyecto de la univ. con el currículum por competencias.</td><td>La relación – coherencia entre la propuesta de la universidad en tanto entidad pública con compromiso social y desarrollo nacional con un enfoque particular para la formación profesional de pregrado.</td></tr>
<tr><td>Ámbito preguntas de investigación</td><td>Conceptualización respecto de un currículum basado en competencias</td></tr>
<tr><td colspan="2">Un currículo basado en competencias es una opción relativamente reciente para la formación de pregrado en la universidad de modo que probablemente los académicos están comenzando a aproximarse a su comprensión, en función de ello</td></tr>
<tr><td>3. ¿Qué entiende ud. por un currículum basado en competencias?</td><td>- La orientación / énfasis que define/determina un CBC
- Trascendencia (valoración de su finalidad formativa)
¿qué aporta en el proceso de formación?</td></tr>
<tr><td>4. ¿cómo definiría ud. las competencias?</td><td>- Ideas claves o ideas fuerza del concepto de competencias.
Qué es lo que relevan los académicos de ellas.</td></tr>
</table>

Ámbito preguntas de investigación	Significación de la docencia en el contexto del desarrollo de un currículum basado en competencias.
Los académicos que desarrollan docencia en la universidad, están hoy frente a un nuevo enfoque curricular para realizar su docencia en la formación de pregrado:	
5. ¿qué cambios cree ud. que un currículo basado en competencias supone/intenciona para la docencia impartida en la universidad? ¿en qué aspectos /situaciones es posible apreciar dichos cambios?	Las características de la docencia - El proceso de la docencia: - El trabajo de los docentes: trabajo en equipo, - Las características del proceso educativo: ¿cambia la forma de entender la enseñanza y/o el aprendizaje?
6. ¿qué opinión tiene usted respecto del rol que han jugado los académicos en este proceso de instalación e implementación de este nuevo currículum?	- descripción del proceso - rol de los académicos ¿cuál / cómo ha sido su participación?
7. ¿qué rol cree ud. que tienen o qué debiesen tener los académicos en este nuevo enfoque curricular, basado en competencias?	Relación docente-currículum - La reflexión en torno al currículum, su implicación en la reflexión y decisiones

Anexo 5: Guión final para entrevista a académicos

Ámbito preguntas de investigación	Significación de un currículum basado en competencias en la Universidad
La universidad inició un proceso de reforma del pregrado a fines de los 90, en el cual, entre otros aspectos, se han ido definiendo las bases para la formación general, básica y especializada y dando inicio al rediseño curricular de las carreras. El año 2008 en el Reglamento de Estudios de Pregrado se define que todas ellas *"deberán propender al logro de competencias que comprendan los conocimientos, destrezas, saberes y actitudes, dentro del marco valorativo"* que caracteriza a la Universidad y que los planes de estudio deberán incluir, entre otros aspectos: el perfil de egreso y la "d*eclaración de las competencias involucradas en el perfil de egreso, con una lista de competencias genéricas y específicas"*. Actualmente un conjunto de carreras están en proceso de rediseño curricular o comenzando a implementar de sus currículums rediseñados, bajo este marco:	
1. ¿Por qué cree usted que en la Universidad se optó por un currículo basado en competencias para la formación de pregrado?	
2. ¿Cómo ha sido el proceso de desarrollo de este nuevo currículum? 3. ¿qué opinión tiene usted respecto del rol que han jugado los académicos en este proceso de instalación e implementación de este nuevo currículum? ¿qué rol cree ud. que han tenido y debiesen tener los académicos en este nuevo enfoque curricular, basado en competencias?	
La universidad enuncia en su PEI una serie de aspectos que la caracterizan y distinguen como institución y a quienes pertenecen a ella, como por ejemplo el pluralismo, un espíritu crítico, su compromiso con la sociedad, de acuerdo con lo que usted ha podido conocer y vivenciar.	
4. ¿cuál es la relación –vínculo entre el enfoque de competencias y el proyecto de la universidad? Cómo dialoga el proyecto de la universidad con el currículum por competencias	
Ámbito preguntas de investigación	Conceptualización respecto de un currículum basado en competencias
Un currículo basado en competencias es una opción relativamente reciente para la formación de pregrado en la universidad de modo que probablemente los académicos están comenzando a aproximarse al mismo: (qué sentido le están comenzando a dar o encontrar)	
5. ¿Qué entiende ud. por un currículum basado en competencias? ¿hacia qué o hacia dónde se orienta? ¿qué aspectos enfatiza? ¿qué papel / rol, siente ud. que tienen las competencias actualmente en la formación de los estudiantes en la universidad? ¿qué aporta en el proceso de formación? ¿a qué contribuye o qué aporta a la formación profesional? 6. ¿cómo definiría ud. las competencias?	

Ámbito preguntas de investigación	Significación de la docencia en el contexto del desarrollo de un currículum basado en competencias.
Los académicos que desarrollan docencia en la universidad, están hoy frente a un nuevo enfoque curricular para realizar su docencia en la formación de pregrado:	
7. ¿qué cambios cree ud. que un currículo basado en competencias supone/intenciona para la docencia impartida en la universidad? ¿en qué aspectos /situaciones es posible apreciar dichos cambios? 8. ¿De qué manera percibe ud. que están hoy los académicos implicados en: la discusión y reflexión sobre el currículo y en la toma de decisiones al respecto?	

Anexo 6: Carta de consentimiento para participar como informante en la investigación

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
Facultad de Educación
Dirección de Postgrado – Magister en Ciencias de la Educación

CARTA DE CONSENTIMIENTO

TÍTULO: Representaciones sociales de los académicos, en torno un currículum basado en competencias para la formación de pregrado y sus implicancias en la docencia.

Tesista: Ligeia Bravo S.

I. Propósito del proyecto:
Develar cuáles son las representaciones sociales de los académicos, acerca del proceso de cambio curricular que se desarrolla en la universidad y conocer y comprender sus representaciones sobre un currículo basado en competencias y respecto de sus implicancias en la docencia universitaria.

II. Procedimientos:
Si usted decide participar de las entrevistas, le debo comunicar que éstas serán grabadas. Las entrevistas incluirán preguntas acerca de los significados que para los académicos tiene un currículum basado en competencias y la conceptualización respecto de este; la manera de entender su rol respecto al desarrollo del currículum, y como perciben las implicancias de este enfoque curricular sobre la docencia.

III. Participación Voluntaria y Abandono de la Investigación:
La participación en la investigación es voluntaria y no constituye ningún riesgo para su integridad personal, ni para otros académicos de su universidad. Si usted decide participar en el estudio y luego cambia de decisión, está en su derecho de abandonar la investigación en cualquier minuto. Del mismo modo, puede omitir preguntas hechas en las entrevistas y dejar de participar en cualquier minuto.

IV. Confidencialidad:
Los registros de las entrevistas se mantendrán en privacidad y sólo la investigadora responsable (Sra. Ligeia Bravo), tendrán acceso a la información que usted entregue. Su nombre y otros datos personales no aparecerán cuando los resultados del estudio sean publicados.

V. Contactos:
En caso de tener alguna consulta relacionada con el la investigación, puede comunicarse con la Dra. Olga Espinoza de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile al número 6920442 o al correo electrónico omespino@puc.cl

VI. Copia de la Carta de Consentimiento del Participante:
Usted recibirá una copia de esta carta de consentimiento para sus registros personales.

Si está dispuesto/a a participar en este estudio, por favor firme donde corresponda.

Participante	**Tesista**

Fecha:

Anexo 7: Ejemplo de análisis de entrevista individual
Identificación de unidades de sentido en el texto (muestra parcial)

Entrevista 2.
Realizada Agosto de 2011
I: investigadora
E: entrevistado

I: Ya, entonces entramos en materia. Mira, lo primero, como te decía, tiene que ver con cómo se está entendiendo este proceso en la Universidad, entendiendo, este proceso es bastante antiguo; empieza a configurarse a fines de la década del '90, primero en el marco más general en lo que fue el proceso de Reforma de Pregrado, y después a partir del 2008 ya hay una definición clara en torno a una opción curricular, que es el currículo basado en competencias, ya; pero donde ya, desde antes también venían definiciones en relación a que las carreras se iban a orientar con un perfil de ingreso y que iban a haber definiciones de competencias específicas y genéricas y eso iba a ser el marco para la innovación curricular en la Universidad. Y desde esa perspectiva por ejemplo, porqué crees tú, o qué es lo que sabes tú, respecto de porqué en esta Universidad en particular se optó por esta opción; de un currículo basado en competencias para su formación de pregrado.

E: o sea, básicamente, la forma en que yo lo entendí en el momento en que lo plantearon, yo llegué de vuelta de mi doctorado el año 2002; y en ese entonces ya estaban como medio pensando la figura, que fue un proceso en que nos demoramos antes de echarlo a andar que, no me acuerdo exactamente el año en que se echó a andar, no me acuerdo de tener registrado el año en que empezamos; ¿empezamos el 2006?

I: el 2006 empezó la carrera

E: eh, la verdad es que se discutió, no estuve trabajando inicialmente en la comisión, pero finalmente terminamos todos trabajando en el proceso, y fue un proceso bastante largo en el cual de alguna forma nos dimos cuenta que habían muchos, muchos temas que se repetían a lo largo de la carrera, y que estaban puestos en muchos ramos por un lado, y de alguna forma fue pensado el currículo completo, en el sentido de poder ver primero cómo integrar mejor los conceptos a lo largo de toda la carrera, no repetirlos tanto, pero si tratar de armonizarlos mejor. Es decir, de tratar de que las cosas, que las decíamos en un ramo y que después se decían en otro de otra forma, se pudieran decir en un solo ramo eventualmente y poder discutirlas en un solo ramo en una forma conjunta. Y un poco con esa visión inicial, como poder unificar criterios y tratar de ordenar un poco el programa de algunas cosas que habían en un lado y otro, se planteó esta idea de hacerlo por competencias; yo se que son cosas como distintas, que de alguna forma no van llegando a eso pero de alguna forma el hecho de que ya veníamos pensado esta cosa de que los currículos tenían alguna cosa que no estaban cien por ciento bien y que había que ajustarlas en este proceso como de reordenación de las materias, nos dimos cuenta que muchas cosas tenían que ser más integradoras, que en realidad eee… y ahí es donde empezamos como quizá nosotros juntamos dos cosas simultáneamente: por un lado hablamos de currículo por competencia, y además hablamos de estas clases modulares en las cuales juntamos nosotros casualmente hicimos esa fusión de dos cosas; partimos con los módulos y además partimos con los currículo por competencia. Entonces juntamos estas dos cosas y partimos por hacer módulos gigantescos diría yo, en el sentido que juntamos varios ramos que antes eran ramos distintos y

los pusimos en un solo módulo, con la idea de poder integrar conceptos en forma transversal, ir avanzando progresivamente con todos estos conceptos, entonces la idea inicial era que lo chiquillos pudieran ir recogiendo las competencias, o ir recogiendo un poco los conceptos generales a través de una integración de conceptos, más que a través de la entrega del conocimiento *persé*, en paquetes blindados que estaban individualizados separadamente. Entonces si lo pongo en el caso de cultivo, hablábamos de la preparación de suelo, hablábamos de las plantas, hablábamos de la patología; la idea era, de alguna forma, discutir todas estas cosas un poco más en conjunto, tratar de hacer una visión un poco más global. Entonces yo te diría que el eje conductor de todo esto era tener una visión más global y más integradora, ese es un poco como laaa….

I: pero sobre todo en una perspectiva de algo que ustedes están identificando que había un currículo que tenía algunas…

E: es un currículo que de alguna forma…

I: no estaba respondiendo adecuadamente

E: justamente, no está respondiendo básicamente, o sea no es que no estuviera respondiendo, sino que encontrábamos que tenía; los chiquillos tenían muchos ramos que tomar, o sea tenían mucha carga académica, nos dábamos cuenta que en algunos ramos se repetían conceptos por lo tanto estábamos perdiendo tiempo, entre comillas, en decirles dos veces las mismas cosas, cuando en realidad podíamos integrarlos y planteárselos de una mejor forma, en un solo paquete y no entregárselos en tres paquetes separados. Y ese yo creo que fue el primer diagnóstico en el sentido de que habían cosas que estaban repetidas, habían cosas que las estábamos diciendo en dos o tres ramos y que en realidad debiéramos integrarlos, si de hecho hicimos todo un estudio, nos juntamos por departamento, hicimos evaluaciones de cada ramo, revisamos los programas de cada ramo, incluso íbamos casi borrando pedazos de programas en algunas partes para poder conceptualizar y reordenar un poco la asignatura en general. Entonces esto que se repitieran informaciones, nos llevó a la idea de que en realidad teníamos que integrar un poco la información, tratar de que supiéramos un poco más de exactamente lo que estaba pasando el otro para poder tratar de poder extrapolar de mejor forma la información que queríamos entregarles finalmente a los estudiantes.

I: claro, pero en ese sentido, porque una perspectiva tiene que ver como con la mejora de la propuesta curricular que es la propuesta formativa en definitiva y ahí ustedes identifican algunos ejes claves que tiene que ver con esto de la integración, del reordenamiento, también una globalidad; de qué manera entender ciertos fenómenos y mencionas el tema de las competencias, pero que no aparece como

E: como que sea como el eje

I: claro, porque en el fondo claro tu dices "sí", porque este es una, son fenómenos desde el punto de vista de mejora curricular que ustedes necesitan abordar, entender, mejorar, y por otro lado aparece mejorar el currículo basado en competencias, pero donde vez tú que haces el nexo

E: ¿entre… los dos?

I: porque la respuesta podría haber sido otra

E: sí, claro. Mira ee…, bueno a lo mejor quizá no soy muy preciso en el tema, pero efectivamente yo creo que el hecho de querer integrar las cosas nos hizo replantearnos un poco el currículo, tratar de entenderlo de una forma distinta. Y en esta figura, la idea de poder, bueno ya veníamos; quizá LC fue la que más se metió en el tema, estuvo trabajando, incluso le tocó ir a la Universidad British Columbia con Mirna Jhonson en su tiempo; y llegaron con todo este concepto de las competencias que era lo que estaban aplicando afuera y que en realidad lográbamos entender como concepto o temas transversales que de alguna forma pudieran ir adquiriendo los estudiantes, y que de alguna forma, una vez que tenían algo ganado podíamos ir haciendo un visto bueno y que de alguna forma podíamos ir sumando cosas.
De alguna forma, por ejemplo, teníamos estos módulos grandes, en los cuales le incorporábamos tres o cuatro competencias grandes, y de alguna forma podíamos decir que en realidad el estudiante, si bien no terminaba el curso completo, tenía dos o tres cosas ya absolutamente comprendidas y de alguna forma queríamos entregarle elementos conceptuales; en este caso las competencias mínimas para poder aprobar este ramo, entonces de alguna forma queríamos ir identificando en cada módulo cuales eran los elementos más importantes que nos interesaba que los estudiantes se llevaran para la casa. Entonces, eso de definir las competencias de alguna forma nos permitía hacer eso; nos permitía decir que en realidad *okey*, estábamos hablando de botánica entonces el cabro tenía que saber identificar las plantas, tenía que saber clasificar las plantas, poder entender la parte interna de la planta y de alguna forma eso le permitía hacer check de alguna forma. Es decir, que el día de mañana yo me retiro de acá pero tengo ya adquiridas esta competencia, esta competencia y esta otra, entonces de alguna forma no perdí' el tiempo habiendo estado en la carrera sin haber terminado la carrera por ejemplo

I: ya

E: pero no es la idea, la idea es que ojalá claramente terminen la carrera, pero de alguna forma era como para ir segmentando de alguna forma este progreso dentro de la carrera. Así lo entendí yo, dentro de muchos conceptos, como tratar de integrar, pero además tratar de que la gente fuera adquiriendo estos conceptos.

I: y en ese sentido, por la descripción que tú me haces del proceso, qué rol juega la Universidad, porque tu sientes que hay también un escenario planteado por la propia institución, entiéndase que la Universidad que venía intencionando este proceso de reforma de alguna manera o que venía intencionando una manera particular de entender la formación de postgrado o…

E: no me quedó a mí la sensación de que hubiera mucho tema ahí, y quizá por esa misma razón estábamos nosotros, de hecho cuando partimos, y de alguna forma la Universidad un poco vio lo que estábamos aplicando, les pareció una idea muy buena y quisieron empezar a extenderlo a otras Facultades y de hecho me acuerdo de haber escuchado este tema de que efectivamente fuimos los primeros en aplicarlo, y que en realidad una vez que les quedó claro que había esta reforma y que veníamos con esta idea les parecía genial poder aplicarlo en otras Facultades también. Ahora era algo que ya venía dentro de la Universidad probablemente, y que nosotros a lo mejor lo implementamos un poco más rápido que el resto inicialmente, y después claro; lo echamos a andar y el resto de las Facultades empezaron a recoger un poco nuestra experiencia para poder implementarlo de mejor forma en sus Facultades. Pero no sé si inicialmente fue un

motor propio de la Universidad, yo lo sentí más bien como un motor propio de la Facultad, sí esa sensación me quedó a mí, ahora puedo equivocarme, pueden haber otros elementos internos que yo desconozco pero…

I: ya, no pero tiene que ver con la caracterización del proceso que tu visualizaste

E: claro, la forma que yo lo visualicé fue como una cosa como más bien de acá y básicamente por las necesidades que veíamos aquí, más que por una cosa que estuvieran viendo de afuera

I: ya, ya. Y en el punto de vista también del desarrollo del proceso, cuál es el rol que tú viste que los docentes jugaron en este proceso

.

E: bueno, era fundamental en realidad

I: ya

E: Claramente, bueno de partida teníamos que nosotros convertirnos en el concepto de competencia, lo cual fue bastante complejo diría yo, porque claro muchos, y digo lo vimos porque uno pasó por distintas etapas también, eee, lo vimos primero como un cambio de nomenclatura, que de echo ya nos tenía medios confundidos a todos porque llegó mucha gente, llegaron algunos educadores por decirlo así, a tratar de instruirnos en este concepto de competencia, pero venían con los conceptos de educación y la verdad es que nosotros somos todos profesionales y no estamos metidos en los temas de, o sea: un poco el léxico que se usa en educación es distinto al que usamos nosotros en la vida cotidiana, entonces nos hablaban de conceptos distintos que nos costó entenderlos. Después la gente empezó a entender: "bueno, a ver, tenemos que hacer de nuevo los programas", era la primera cosa del concepto. Y los programas cómo los vamos a construir; los vamos a construir en base a competencias, entonces tenemos que definir cuáles eran nuestras competencias: nuestra definición de competencia.
Nos empezamos a topar con que en realidad las formas de definir las competencias era ordenar nuestros programas que ya teníamos estructurados, pero verbalizarlos distintos: ponerlos en función de algunos verbos específicos; vamos a implementar cosas, vamos a hacer cosas, pero había que aplicar verbos distintos que no usábamos antes, entonces había que entender cuáles eran los verbos adecuados para hacer qué tipo de cosas y para que se entendiera qué era lo que realmente queríamos entregarles a los estudiantes a través de estas competencias. Entonces eso ya fue complejo y a la gente le costó entenderlo. En la medida en que uno ya se empezó a meter en el sistema era más fácil, pero conceptualizarlo para nosotros fue difícil, no lo vi como algo fácil. Y después claro, mucha gente dice ya *okey* lo puse en los verbos correctos, pero ahora tengo que aplicarlo, y la aplicación del aprendizaje por competencia lo vieron como "bueno, voy a seguir haciendo lo mismo, pero ya lo puse en un verbo distinto en el programa"; entonces claro, por un lado estaba el programa y por otro lado estaba lo que estábamos entregando. Y no fue fácil tampoco, también teníamos distintos tipos de cursos, unos cursos que eran como muy teóricos y que en realidad era re difícil poder implementarlo con una cosa por competencia porque veíamos el concepto de competencia, bueno en realidad es un poco así como lo vemos hoy día pero; que este aprendizaje por competencia tiene que ver mucho más con integrar cosas y aprender cosas en forma transversal, y que los propios estudiantes de alguna forma fueran los que sacaran las conclusiones para poder recoger los conceptos que les estábamos tratando de entregar. A diferencia de lo que planteábamos en la mayor parte de los cursos donde había que entregarles la mayor cantidad de conceptos a los estudiantes y que ellos digirieran la información y que después llegaran a dar una prueba que era básicamente lo que nosotros les habíamos

entregado, o sea para ver si es que habían aprendido lo que les habíamos entregado. Entonces, en algunos cursos nos encontramos con que en realidad no era muy compatible esto de las competencias porque había que entregarles a los estudiantes mucha información y era difícil poder evaluar esa información de una forma distinta, entonces eee…. Y empezamos a reformular algunas cosas, efectivamente en vez de hacer las mismas pruebas que hacíamos antes, empezamos a implementar algunas mejoras o algunos cambios, algunos no nos funcionaron muy bien y echamos un poco pie atrás en las cosas y finalmente terminamos volviendo a algunas cosas que habíamos hecho originalmente. Pero yo creo que fue un proceso complicado, no fue un proceso fácil de digerir para todos

I: pero en ese sentido tú visualizas que sí hubo participación de los académicos en el sentido como de replantearse, de poder entender qué significaba, hacia donde se estaba planteando…

E: si, sin duda. Y fue extraño porque incluso era una cosa que no era generacional, a pesar que uno pensaría que los más jóvenes son los más proactivos a hacer los cambios, muchas veces habían muchos profesores más bien antiguos que estaban bien con la idea de cambiar y tenían el *switch* cambiado y ya podían hacer el cambio, implementaban muchas cosas en sus cursos, y de repente nos encontrábamos con que cabros jóvenes no estaba en esa figura y era un poco más complicado. Entonces era difícil un poco la figura de poder implementarlo pero de repente te encontrabas, claro, con algunos profesores que habían hecho su clase siempre de la misma forma y no estaban dispuestos a cambiarlo, no estaba ni ahí con hacer un cambio en particular, … Estábamos enredados con la figura, pero finalmente estábamos todos dispuestos a analizar un poco que había que ver una forma distinta de entregar la información y esta cosa de entregar un paquete digerido y entregar a los estudiantes que ellos tomaran la información y después la trataran de entender, no era la forma, sino que había que buscar una forma en que les entregáramos temas de discusión y pudiéramos discutir un poco ese tema para poder sacar las conclusiones y que ellos mismos sacaran las conclusiones de la información.

Anexo 8: Ejemplo de segundo análisis de entrevista individual
Vinculación con los temas y contenidos predefinidos

Entrevista 8

Ámbito preguntas de investigación	Significación de un currículum basado en competencias

La universidad de Chile inició un proceso de reforma del pregrado a fines de los 90, en el cual, entre otros aspectos, se han ido definiendo las bases para la formación general, básica y especializada y dando inicio al rediseño curricular de las carreras. El año 2008 en el Reglamento de Estudios de Pregrado se define que todas ellas *"deberán propender al logro de competencias que comprendan los conocimientos, destrezas, saberes y actitudes, dentro del marco valorativo"* que caracteriza a la Universidad y que los planes de estudio deberán incluir, entre otros aspectos: el perfil de egreso y la "d*eclaración de las competencias involucradas en el perfil de egreso, con una lista de competencias genéricas y específicas"*. Actualmente un conjunto de carreras están en proceso de rediseño curricular o comenzando a implementar de sus currículums rediseñados, bajo este marco:

Preguntas	**Contenido que pretende abordar**	**Entrevista**
1. ¿Por qué cree usted que en la Universidad se optó por un currículo basado en competencias para la formación de pregrado?	Proceso Institucional de instalación de un CBC - aspectos que fundamentan esta decisión - participación de los académicos en la decisión	lo que se nos dijo es que el Ministerio de Educación estaba solicitando que las Facultades y las Universidades procedieran a hacer estos cambios con el fin de que iba a ser parte obligatoria, además para recurrir a recursos entregados por el Estado, o sea ese fue el punto, por eso la Facultad en realidad tomó esta cosa tan drásticamente y que a mi juicio pagamos un costo (p.1) …. la Facultad en realidad tengo entendido, además que fue la primera que dentro de la Universidad tomó esta iniciativa (p.1) se cuestionó el echo de que los estudiantes permanecían por 9, 10 años para hacer la carrera; entonces junto con esto del cambio de proceso de aprendizaje, estaba también implícito esto otro de revisar las asignaturas (p.1) me quedé y tengo esa misma percepción, esto en realidad se nos dijo que era una necesidad que venía como exigencia de afuera. O sea es algo externo, y de echo eso en realidad también qué es lo que significó, significó que muchos académicos, tanto viejos como jóvenes, no se sumaran ellos como tales convencidos a este cambio de, y

		hubo detractores, hubo gente que siempre estuvo en contra del sistema,.. (p.2)
	- valoración de la relación entre este enfoque y las premisas respecto de incorporar un CBC en la U	en realidad el sello de la Universidad es algo que a mi juicio también debiéramos interiorizarlo y obviamente considerarlo; (p.7) yo no soy ex alumno de la Universidad, a mi juicio la Universidad obviamente que tiene un sello que uno lo adquiere pero que en buenas cuentas no hay una, a o adolecemos de un sello, que realmente nos permita tener la camiseta puesta como Universidad en su conjunto. O sea el sello está, pero en buenas cuentas en realidad en la Universidad como que yo lo veo muy personal, a mi juicio es personal y eso fíjate que nos perjudica, o sea porque somos la Universidad, tiene esa particularidad, o sea nosotros no hacemos alarde cuando movemos esto acá te fijas, y a lo mejor tiene un impacto enorme. Eso ha ido cambiando ah, a mi juicio ha ido cambiando con el tiempo, o sea la Universidad en realidad ha invertido en cosas para el mundo externo, pero internamente nosotros sabemos lo que pesamos, lo que en realidad valemos, la importancia aquí allá te fijas; y eso también lo olvidamos entonces también eso al menos yo, y muchos colegas, tratamos de imprimírselos a los estudiantes (p.7) competencias transversales, y aquí tal vez falta este apoyo y recordatorio más intenso de parte nuestra interna, porque en buenas cuentas como académico lo hacemos, pero a lo mejor no es lo suficiente. O sea en buenas cuentas en nuestro sello de cada uno, o de los grupos, eso se está impartiendo; o sea se está dando a los estudiantes, o sea estamos en este caso obviamente, sí podemos hablar de competencias en ese contexto obviamente de que lo estamos integrando en su formación, y de echo una de las cosas que generalmente uno escucha comentarios respecto a los egresados, es que un egresado

		de la Universidad tiene un perfil que encaja mejor dentro del contexto general de su lugar de trabajo, que un egresado de otra Universidad que es muy acotado su manera de comportamiento (p.8)
2. ¿qué opinión tiene usted respecto del rol que han jugado los académicos en este proceso de instalación e implementación de este nuevo currículum?	- descripción del proceso	se hablaba de módulos, ya no de objetivos sino la enseñanza proceso-aprendizaje de enseñanza por competencias, y eso significó por supuesto eliminar contenidos de ciertos cursos, suprimir ciertos cursos y hacer toda una reingeniería, bueno y terminar también con las menciones, o sea se terminó allí con las menciones, o sea ese fue otro punto, o sea de la mención te fijas, de agrónomo que en realidad elegía una mención y salía con una semi especialización, se llegó a la conclusión que en realidad el agrónomo iba a ser generalista y además también se planteó entonces dentro de esta escala, compatibilizar con un proceso de educación continua hacia el Magíster (p.1) junto con eso se reestudio el perfil de egreso, o sea se revisó todo. Bueno paralelamente qué cosa se hizo también, se hicieron cursos, y bueno se socializó esto, se hicieron cursos, a mi juicio no los suficientes, y también se plantearon algunos proyectos anexos para reforzar a parte de algún equipamiento y también bueno que algunos profesores visitaron otros centros de enseñanza en Canadá si mal no recuerdo, con el fin de ver cómo esas Universidades estaban enfrentando los cambios. (p.2) bueno en este último periodo cuando recién se inició y los cambios que se hicieron fueron extremadamente drásticos y habían equivocaciones, entonces todo eso se revisó con posterioridad en base a las experiencias; se cambiaron nombres incluso. O sea lo que pasa es que a mi juicio el sistema ponte tu en la Facultad, fue implantado muy drásticamente en el sentido de que otras Facultades lo que hemos visto han hecho los cambios, pero los han hecho mucho más

		relajadamente, pero bueno son formas. (p.6) a mi juicio se ha ido perdiendo o sea se ha ido desgastando el sistema no… debe irse revisando y debe irse mejorando, o hacer los cambios que sean necesarios. Ese es un punto re importante te fijas, son cosas absurdas para hacer cambios dentro, eso ya es problema de la Universidad de Chile, los cambios a mi juicio no debieran porqué no permitirse, si tienen una justificación y hacerse en el minuto que debe hacerse y no que se haga cuando a lo mejor ya lo que tú solicitaste no se justifica. (p.6) … debiera haber también una consideración pensando en la parte de administración de que debiera haber una fluidez más rápida cuando haya necesidad de hacer ajustes dentro del sistema, esos ajustes se hagan sin tener que esperar (p.6)
	- rol de los académicos ¿cuál / cómo ha sido su participación?	se trabajó en conjunto para cambiar la mirada del proceso de aprendizaje y esto por supuesto fue variable porque en realidad claro hay profesores que no obstante eso han mantenido o mantuvieron sus sistema sin cambiar prácticamente nada, independientemente que en el mismo curso, o sea pasarían ha haber situaciones mixtas de, no obstante que haya alguien que coordina el curso que todos estábamos de acuerdo que estábamos en un proceso distinto, (p.2) en la Facultad se trabajó muy seriamente, hubo un grupo de académicos a cargo, también de académicos pero con una función muy concreta que era revisar el sistema que teníamos, o sea toda la malla curricular y de acuerdo a eso proponer y discutir internamente … esto fue discutido a nivel de Departamentos y obviamente luego ya a nivel de toda la Facultad, toda la Carrera de Agronomía; para proceder a ejecutar los cambios, o sea a nosotros se nos consultó y participamos en lo que a nuestro juicio obviamente, de acuerdo a esas

		directrices, correspondería hacer tales o cuales cambios.(p2) incluso los especialistas tampoco tenían mucha claridad respecto a si asignaturas básicas realmente debían afrontar el cambio de este proceso de aprendizaje por competencias, porque en realidad, bueno unos decían que sí otros que en realidad eso que no, y en el ínter tanto también, de acuerdo a los poderes de muchos académicos, hubo cursos que se mantuvieron con pequeños ajustes y se mantuvieron; y otros que tuvieron que rehacerse una reingeniería (p.2) … los básicos, cambiaron de nombre, pero se reagruparon los contenidos y obviamente participan muchos más académicos que en el sistema antiguo. (p.2)
Ámbito preguntas de investigación	Conceptualización respecto de un currículum basado en competencias	
Un currículo basado en competencias es una opción relativamente reciente para la formación de pregrado en la universidad de modo que probablemente los académicos están comenzando a aproximarse a su comprensión, en ese sentido		
3. ¿Qué entiende ud. por un currículum basado en competencias?	- La orientación / énfasis que define/determina un CBC - Trascendencia (valoración de su finalidad formativa) ¿qué aporta en el proceso de formación?	un currículum basado en competencias de partida primero obviamente estamos hablando del currículo que tiene que ver con el perfil de egreso, por supuesto dentro de ese contexto, y luego el que la formación, los temas, el contenido de cada una de las asignaturas vayan en una dirección de proceso de enseñanza-aprendizaje en que el individuo, o el estudiante, no sea un mero receptor, sino que un actor y que tenga digamos, las características no solo del conocimiento sino que del saber hacer, saber pensar, el saber ubicarse, el saber comportarse, el saber actuar; o sea en buenas cuentas el cómo desempeñarse dentro de ese contexto con un sello que nosotros le queremos dar. (p.8) dice relación a como el estudiante aprende, de tal manera que haya una interacción

		mayor de trabajo de parte de él y un trabajo conjunto entre el estudiante y el profesor, ya no con esa situación de que el estudiante obviamente pasa a ser una enciclopedia, sino que en realidad es capaz de resolver problemas, hacerlo obviamente pensar más. … con trabajo en grupo, con participación, o sea aquellas acciones que realmente permitan que el estudiante no sea tan receptivo, sino participativo del proceso. (p.3) yo diría lo que nos ha permitido evitar por un lado, o sea compatibilizar el no repetir materias más arriba por un lado, y por otro lado vuelvo a insistir la parte de enciclopedia, o sea a mi ya no me interesa que el estudiante sea una enciclopedia, si no que en realidad tenga una formación básica con lo fundamental y que eso le va a permitir a él "ah ya", relacionar cosas, aplicar cosas, y obviamente entender y poder tener herramientas que le permitan ir más allá con la formación que va a adquirir más arriba, o a lo mejor incluso a través de él mismo, pero que pueda entender. (p.4)
4. ¿cómo definiría ud. las competencias?	- Ideas claves o ideas fuerza del concepto de competencias. Qué es lo que relevan los académicos de ellas.	yo las entiendo fundamentalmente con el saber hacer, el poder aplicar, poder integrarse en un grupo de trabajo. Porque hay competencias obviamente que son transversales, y en ese contexto también a mi juicio los profesores caemos que en realidad no estamos considerando todos esos detalles, o sea hoy día las competencias transversales incluso pueden pasar a ser tan importantes como las competencias cognitivas (p.5) … para mi es tan importante el echo de que un estudiante sea competente en la materia, el curso, pero a la vez tenga las competencias como para poder insertarse en el medio: poder hablar, abordar un tema determinado, u otras cosas básicas que se yo que están dentro de la parte de disciplina también, (p.5)

Anexo 9: Elaboración de visión panorámica de las entrevistas a partir de temas y contenidos.
Ejemplo parcial de una de las dimensiones consideradas

Ámbito preguntas de investigación	**Representaciones en torno al proceso de cambio curricular en la Universidad**							
¿Por qué cree usted que en la Universidad se optó por un currículo basado en competencias para la formación de pregrado? ¿qué rol han jugado los académicos en este proceso de instalación e implementación de este nuevo currículum?								
Contenido que pretende abordar	**Ent1 1 (prueba)**	**Ent 2**	**Ent 3**	**Ent 4**	**Ent 5**	**Ent 6**	**Ent 7**	**Ent 8**
Fundamento de la decisión	por iniciativa de las autoridades y en particular del que hoy día vendría siendo el director de escuela. Ahora yo no sé que tan pertinente es que las autoridades sean capaces de entender los niveles desagregados del currículo, esa es mi duda, y en la práctica nosotros	no sé si inicialmente fue un motor propio de la Universidad, yo lo sentí más bien como un motor propio de la Facultad, sí esa sensación me quedó a mi, ahora puedo equivocarme, pueden haber otros elementos internos que yo desconozco Ahora era algo que ya venía dentro de la	yo diría que lo que más se buscaba era echar a andar la educación continua de manera de dejar conectado el pregrado y el postgrado, y habían habido anteriormente varias iniciativas a nivel de Facultad pero que finalmente no habían prosperado, y entonces este era el	lo pensé como una cosa impuesta y que venía un cambio y teníamos que seguir ese cambio, y me llamaba la atención o era como entretenido ser nosotros los primeros, porque era como entretenido; … , no era porque hubiera una necesidad o porque yo lo hubiese visto	Te voy a contar la historia como yo la viví, como yo la vi. En esos tiempos había un Rector que necesitaba fortalecerse, y maneja la Universidad, el Consejo donde están los Decanos, y nuestro Decano era muy cercano y dijo "nos vamos a pegar un golpe y vamos a ser	Porque lo mandaron las comisiones de acreditación . (p.7) de política claro… si las becas van a estar amarradas a aplicaciones de esto… yo creo que eso fue todo el asunto. (p.7)	… había una cosa global que era la Universidad y un cambio, había incluso una plataforma que no me acuerdo como se llamaba, …, y ahí uno, digamos, podía comprobar que existía una intención de la Universidad por hacer un cambio macro, y nosotros íbamos a partir como Facultad de Agronomía haciendo este	lo que se nos dijo es que el Ministerio de Educación estaba solicitando que las Facultades y las Universidades procedieran a hacer estos cambios con el fin de que iba a ser parte obligatoria, además para recurrir a recursos entregados por el Estado, o sea

	hemos tenido algunas dificultades	Universidad probablemente y que nosotros a lo mejor lo implementamos un poco más rápido que el resto inicialmente, y después claro; lo echamos a andar y el resto de las Facultades empezaron a recoger un poco nuestra experiencia para poder implementarlo de mejor forma en sus Facultades. (*autoridades internas*) llegaron con todo este concepto de las competencias que era lo que estaban aplicando	mecanismo que se implementaba finalmente con la asesoría de expertos para asegurar la continuidad del pre y post grado, y cuando hablo de postgrado, estoy hablando del Magíster (p1) cuando nuestros estudiantes salían al extranjero y competían con sus pares latinoamericanos el comportamiento de los recibidos en la Universidad y del resto de Latinoaméric a pero se	fuera de Chile (p.3)	los primeros que vamos a implementar el Sistema". Entonces el Decano dijo "si, y hay que hacerlo rápido", entonces ahí ya partió mal: "hay que hacerlo rápido". Al punto que cuando ya, esto estaba aprobado entre cuatro paredes, porque no hubo sensibilización hacia los académicos, no se informó sino que se hizo y después se informó cuando ya estaba estructurado, o más o		cambio. Y este cambio incluía cambiar la malla, que a nosotros por lo menos a mi no me competía, pero dentro de esta nueva malla iba a haber un ramo y la forma de enseñar esa nueva materia era involucrarnos con otros ramos (p.1) que este cambio de la Universidad en la parte docente venía, o sea; y hacía años que se estaba hablando en realidad de lo ineficiente que estaba siendo nuestra docencia, sobre todo en la parte como los	ese fue el punto, por eso la Facultad en realidad tomó esta cosa tan drásticamente y que a mi juicio pagamos un costo (p.1) …. la Facultad en realidad tengo entendido, además que fue la primera que dentro de la Universidad tomó esta iniciativa (p.1) se cuestionó el hecho de que los estudiantes permanecían por 9, 10 años para hacer la

		afuera y que en realidad lo lográbamos entender como concepto o temas transversales que de alguna forma pudieran ir adquiriendo los estudiantes	notaba una diferencia realmente importante, y realmente la taza de éxito que tenían nuestros egresados, yo diría es muy cercana al 100%, no más que tenía esa virtud y ese inconveniente. Entonces esos temas que estaban dando vueltas, y yo diría por presión desde más arriba hacía ya varios años que se había tratado de conectar el pregrado con el postgrado (p2) yo diría que		menos estructurado. (p.2) Hoy día todas las Universidades lo que quieren es tener puros Postgrados y Doctorados, ojalá puros Doctorados, incluso la Universidad (p.1)		alumno no sabían mucho más y se demoraban mucho más que otras personas de otras, no solo Instituciones en Chile, sino en el extranjero (p.2) Entonces en el fondo había algo que nosotros obviamente estábamos siendo ineficientes, y de ahí digamos, la gran necesidad nuestra como Facultad de poder cambiar, … Entonces de ahí que un poco la Facultad consideraba muy importante de eso de poder modernizar un	carrera; entonces junto con esto del cambio de proceso de aprendizaje, estaba también implícito esto otro de revisar las asignaturas (p.1)

			toda esta modificación del Plan de Estudio fue una, usar la palabra presión no es buena pero, fue motivado por la cúpula de la Universidad. … Permanentemente existió esa presión por dar un distinto enfoque al desarrollo académico del estudiantado (p2)				poco. (p.2) A mí me parece que el alumno, la persona, las personas han cambiado mucho desde que nosotros éramos más jóvenes, y eso hace que el cerebro yo creo que todo es distinto entonces eso hace que la gente necesite, tenga otras necesidades para aprender. (.4)	
Participación de los académicos en la decisión	en algún momento se empezó a saber que existía esto, que se iba a implementar, o que ya venía implementándose, y de alguna	no me quedó a mí la sensación de que hubiera mucho tema ahí, y quizá por esa misma razón estábamos		sabes que yo ni siquiera lo visualicé como una necesidad mía, o una necesidad de los alumnos, era una	a mí me llegó que había que prepararse para los cambios que venían de este famoso acuerdo de Bolonia, eso fue lo único que se me dijo,		nosotros sabíamos que estábamos dentro de un marco que era la Universidad y que nosotros éramos como	me quedé y tengo esa misma percepción, esto en realidad se nos dijo que era una necesidad que venía

	manera, para la mayoría de nosotros fue una sorpresa y se asumió como parte del trabajo.	nosotros, de echo cuando partimos, y de alguna forma la Universidad un poco vio lo que estábamos aplicando, les pareció una idea muy buena y quisieron empezar a extenderlo a otras Facultades		cuestión como que lo estaban imponiendo. Inicialmente o sea dijeron que de ahora cambiamos a esta modalidad y hay que aprenderla, hay que subirse al buque. Yo entendí que te digo, ahora último entendí, pero fue una cuestión más impuesta (p.3)	punto. Y dijeron, "y prepárense porque hay un estudio que en esta Escuela el tipo para egresar en promedio egresa en 10 años, y nosotros los estamos estafando porque les decimos que la carrera es de 5 años". A mi juicio no se estudió porqué los 10 años; sino que dijo bueno hay achicar, empezaron a sacar ramos para afuera, y quedó lo que hay ahora Sistema que está mezclando la parte académica con la parte		los conejillos de indias de este nuevo proceso, si eso sí, siempre supimos. (p.2) nosotros partimos con un modelo que no tenía que ver con competencias, nunca se habló de competencias ni nada en un principio, partimos con estos módulos que era una cosa de integrarnos entre distintas áreas y que esto fuera como un gran paraguas de un área, era esa la idea y de repente, yo me acuerdo que de repente	como exigencia de afuera. O sea es algo externo, y de echo eso en realidad también qué es lo que significó, significó que muchos académicos, tanto viejos como jóvenes, no se sumaran ellos como tales convencidos a este cambio de, y hubo detractores, hubo gente que siempre estuvo en contra del sistema,.. (p.2)

					económica, hay una serie de mezclas te fijas tú, entonces lo que me llega a mi es eso, yo no sé qué análisis hacen allá porque yo no tengo acceso a conversar con ellos. (p.4)		llegó un verano, porque generalmente las capacitaciones para todo esto son en enero, entonces … vinieron unas personas de xxx … y ellos empezaron a hablar de que la Universidad había dicho que tenían que ser un Plan por este sistema de por competencias, y ahí es donde en el fondo nos ha costado, a mí me costó por lo menos mucho más entender qué querían alcanzar	

Anexo 10: Ejemplo identificación de categorías preliminares en base a conceptos claves.

Dimensión "Representación del proceso de cambio curricular en la universidad"

Razones del cambio	Rol de los académicos en el proceso	Vinculación el sello de la institución
Decisión de autoridades **- Autoridades Universidad con un mayor o menor nivel de prescripción** *"lo pensé como una cosa impuesta y que venía un cambio y teníamos que seguir ese cambio"* (Ent 4) *"había un Rector que necesitaba fortalecerse, y maneja la Universidad, el Consejo donde están los Decanos, y nuestro Decano era muy cercano y dijo "nos vamos a pegar un golpe y vamos a ser los primeros que vamos a implementar el Sistema*". (Ent.5) *"yo diría que toda esta modificación del Plan de Estudio fue una, usar la palabra presión no es buena pero, fue motivado por la cúpula de la Universidad. ... "* (Ent.3) **Influencia de lineamientos de la política** **- Articulación pre -**	**No decisional** **- Los académicos no participan en la toma de decisión, reciben un mandato que se acoge con mayor o menor nivel de interés.** *"lo pensé como una cosa impuesta y que venía un cambio y teníamos que seguir ese cambio, y me llamaba la atención o era como entretenido ser nosotros los primeros*," (Ent.4) *"tengo esa misma percepción, esto en realidad se nos dijo que era una necesidad que venía como exigencia de afuera. O sea es algo externo" (Ent. 8)* *"Permanentemente existió esa presión por dar un distinto enfoque al desarrollo académico del estudiantado*" (Ent.3) **- Los académicos no son quienes definen la necesidad, ni la manera de enfrentarlas.** *"era una cuestión como que lo estaban imponiendo. Inicialmente o sea dijeron que de ahora cambiamos a esta*	**No hay cambio** *"yo no lo veo como que haya una, como un antes y un después; o sea lo veo como una transición, pero que mantiene el sello o sea yo nunca he visto que este cambio, esta nueva propuesta formativa cambie como los principios de la Universidad" ... " la integración o los principios de la libertad de expresión yo creo que siempre se han mantenido" (Ent. 3)* **Potencia el sello** *genera un proceso de discusión mayor, genera un proceso de sacar la voz mayor" (Ent. 2)* *"a lo mejor un poco más ahora que antes, se busca que los alumnos, los estudiantes sean críticos frente a determinadas temáticas, se les da creo, a lo mejor más ahora que antes, la posibilidad de plantear y discutir esos puntos críticos" (Ent. 3)* *"mientras induzca a conversar y a dialogar y a ver de forma integrar las cosas, sí encaja con la idea y*

postgrado *"yo diría que lo que más se buscaba era echar a andar la educación continua de manera de dejar conectado el pregrado y el postgrado," (Ent.3)* *"yo diría por presión desde más arriba hacía ya varios años que se había tratado de conectar el pregrado con el postgrado"* (Ent. 3) **- Requerimientos desde la acreditación** *"Porque lo mandaron las comisiones de acreditación.* (Ent.6) **- Vía para acceder a recursos** *"de política claro… si las becas van a estar amarradas a aplicaciones de esto… yo creo que eso fue todo el asunto." (Ent.6)* *"se nos dijo es que el Ministerio de Educación estaba solicitando que las Facultades y las Universidades procedieran a hacer estos cambios con el fin de que iba a ser parte obligatoria, además para recurrir a recursos entregados por el Estado" (Ent.8)*	*modalidad y hay que aprenderla, hay que subirse al buque. Yo entendí que te digo, ahora último entendí, pero fue una cuestión más impuesta" (Ent. 4)* *"cuando ya, esto estaba aprobado entre cuatro paredes, porque no hubo sensibilización hacia los académicos, no se informó sino que se hizo y después se informó cuando ya estaba estructurado, o más o menos estructurado."* (Ent.5) *"no era porque hubiera una necesidad o porque yo lo hubiese visto fuera de Chile" (Ent.4)* *"yo ni siquiera lo visualicé como una necesidad mía, o una necesidad de los alumnos" (Ent.4)* **Participación en el proceso de cambio curricular** Los académicos participan en el desarrollo del proceso a través de instancias de trabajo grupal (comisiones – departamentos) y claustro *"la verdad es que se discutió, no estuve trabajando inicialmente en la comisión, pero finalmente terminamos todos trabajando en el proceso, y fue un proceso bastante largo" (Ent.2)* *"al principio hubo una*	*sobre todo si se es responsable; encaja con la idea de la universidad" (Ent. 6)*

- Influencia externa *"a mí me llegó que había que prepararse para los cambios que venían de este famoso acuerdo de Bolonia, eso fue lo único que se me dijo, punto" (Ent. 5)* *"tengo esa misma percepción, esto en realidad se nos dijo que era una necesidad que venía como exigencia de afuera. O sea es algo externo," (Ent.8)* **Adecuación de la docencia a los requerimientos de la política: disminuir años de estudio para el egreso** *"Este cambio de la Universidad en la parte docente venía, o sea; y hacía años que se estaba hablando en realidad de lo ineficiente que estaba siendo nuestra docencia*" (Ent. 7) *"se cuestionó el hecho de que los estudiantes permanecían por 9, 10 años para hacer la carrera"* (Ent.8) *"prepárense porque hay un estudio que en esta Escuela el tipo para egresar en promedio egresa en 10 años, y nosotros los estamos estafando porque les decimos que la carrera es*	*comisión que empezó a trabajar y después mandó a los Departamentos para que discutiéramos. Ahí yo comencé a participar un poco en la parte de las reuniones departamentales. Y eso, básicamente, ha sido la cosa, y después participar en otras reuniones que hubieron después" (Ent. ¿?)* Notas: Los académicos no fueron consultados respecto de la opción curricular, se percibe como algo impuesto, pero no se puede decir que no se adscribieron, ello porque el cambio curricular requirió de la participación de los docentes y estos así lo hicieron cuando fueron convocados. Los docentes son convocados a analizar las dificultades, a discutir y proponer los cambios dentro de un marco predefinido, pero no queda instalada la reflexión y discusión acerca del currículum A algunos académicos les quedó la inquietud como una preocupación o interés personal en relación con su propia docencia	

de 5 años".(Ent. 5) **- Cambios en la forma de aprender** "*me parece que el alumno, la persona, las personas han cambiado mucho desde que nosotros éramos más jóvenes, y eso hace que el cerebro yo creo que todo es distinto entonces eso hace que la gente necesite, tenga otras necesidades para aprender" (Ent. 7)* **Proceso local** - Necesidad desde la propia facultad *"yo lo sentí más bien como un motor propio de la Facultad, sí esa sensación me quedó a mí, ahora puedo equivocarme, pueden haber otros elementos internos que yo desconozco"* (Ent.2) *"nosotros obviamente estábamos siendo ineficientes, y de ahí digamos, la gran necesidad nuestra como Facultad de poder cambiar, … Entonces de ahí que un poco la Facultad consideraba muy importante de eso de poder modernizar un poco". (Ent. 7)*		
Valoración del proceso	**Logros / Aportes**	**Dificultades / Tensiones**
	- Autovaloración de la participación, permitiendo generar algunos cambios necesarios	**- Complejidad en la construcción de sentido** **a. Poca claridad o falta de**

	a. Adecuaciones y mejoras en la propuesta curricular (aspectos técnicos) **coordinación de líneas de formación,** **programas de curso.** **b. Intercambio y reflexión entre docentes**	**nitidez de lo que se quería a nivel institucional** *Yo creo que fue bastante como de opinión al principio, en el cual más que nada todos no sabíamos para donde iba la cosa, y desconfiábamos mucho de lo que se estaba haciendo. Porque realmente no se veía, no teníamos claro, al principio, los detalles de lo que había que hacer (Ent.5)* *"nosotros partimos con un modelo que no tenía que ver con competencias, nunca se habló de competencias ni nada en un principio, partimos con estos módulos que era una cosa de integrarnos entre distintas áreas" (Ent. 7)* **b. Estrategia de "bajada" de la política a través del asesoramiento sin un hilo conductor** *"fue bastante complejo diría yo, porque claro muchos, y digo lo vimos porque uno pasó por distintas etapas también, eee, lo vimos primero como un cambio de nomenclatura, que de hecho ya nos tenía medios confundidos a todos porque llegó mucha gente, llegaron algunos educadores por decirlo así, a tratar de instruirnos en este concepto de competencia",(Ent. 2)* *"vinieron unas personas de otra universidad ... y ellos empezaron a hablar de que la*

		Universidad había dicho que tenían que ser un Plan por este sistema de por competencias, y ahí es donde en el fondo nos ha costado, a mí me costó por lo menos mucho más entender qué querían alcanzar" (Ent. 7) **- El tiempo para generar el cambio** **a. La premura del proceso: rapidez / Ser los primeros: los "pioneros"** *"yo creo que faltó sociabilizar, digamos, esta cosa, porque no hubo tiempo porque había que aprobarla rápido" ... "el Decano dijo "si, y hay que hacerlo rápido", entonces ahí ya partió mal: "hay que hacerlo rápido". (Ent.5)* *"nuestro Decano era muy cercano (a la autoridad) y dijo "nos vamos a pegar un golpe y vamos a ser los primeros que vamos a implementar el Sistema"" (Ent.5)* *"la Facultad en realidad tomó esta cosa tan drásticamente y que a mi juicio pagamos un costo" (Ent. 8)* *"a mi juicio el sistema ponte tú en la Facultad, fue implantado muy drásticamente en el sentido de que otras Facultades lo que hemos visto han hecho los cambios, pero los han hecho mucho más*

		relajadamente" (Ent. 8) *" y nosotros íbamos a partir como Facultad haciendo este cambio" (Ent 7)* *"de hecho cuando partimos, y de alguna forma la Universidad un poco vio lo que estábamos aplicando, les pareció una idea muy buena y quisieron empezar a extenderlo a otras Facultades" (Ent 2)* *" era como entretenido ser nosotros los primeros," (Ent.4)* *"nosotros sabíamos que estábamos dentro de un marco que era la Universidad y que nosotros éramos como los conejillos de indias de este nuevo proceso, si eso sí, siempre supimos" (Ent. 7)* **<u>Nota:</u>** No existe una línea de clara respecto de cómo abordar el proceso, ni un nivel de conceptualización desde el ámbito curricular que facilite su desarrollo y comprensión por parte de los académicos. No existe un marco conceptual de la institución que oriente sus significados y permita un abordaje común para las carreras. El ser parte de las primeras experiencias institucionales de cambio curricular a nivel de plan de estudio acentúa esta situación (poca claridad)

Anexo 11: Definición de categorías y propiedades para el análisis de información

- Significados de un Currículum Basado en Competencias

Categoría	**Propiedades (descripción)**
Concepto de competencias	- Un conjunto de saberes - Funcionalidad del saber: aplicación para … , dar un sentido práctico al conocimiento
Un nuevo enfoque para la formación	- Visión generalista e integradora - Rol y quehacer del estudiante: más activo - La formación universitaria trasciende el "enciclopedismo" en tanto atribuye un nuevo sentido al conocimiento (aplicación, conocimiento útil)
Valoración de un CBC	- El enfoque representa un aporte en si - Tensiones: • Profundización vs/ superficialidad • Incertidumbre respecto del aporte que representa un CBC a la formación profesional • Rol vs/ características de los estudiantes
Conclusiones: - Coherencia entre la noción de competencia y la planteado por la teoría (reconocida desde las políticas) - Coherencia entre la noción de competencia y la manera de comprender un CBC por parte de los académicos - Un nueva perspectiva de la formación universitaria, representada por una manera más abierta de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje - Cierto nivel de cuestionamiento respecto de su aporte a la formación pero no es compartido por todos los académicos.	

- Participación de los académicos

Categoría	**Propiedades (descripción)**
Participación	- Niveles y tipos de participación: no decisional (decisiones macro), decisional (a nivel micro), rol pasivo (macro), rol activo (micro) - Formas de participación: diversas modalidades a nivel de facultad departamentos, claustros, instancias de capacitación - Los contenidos o tópicos abordados
Valoración del proceso de cambio	- Aportes en el proceso - Dificultades o tensiones + la presión por el cambio rápido + ausencia y confusión en las orientaciones y directrices NOTA: la propiedad vinculación con el sello institucional se ha visualizado que es más pertinente para la dimensión CBC y la valoración que de dicha propuesta hacen los académicos (situados en y desde la universidad)
Conclusiones - Se reconoce que la política es definida desde arriba (autoridad universitaria y de facultad) - Poco o ausencia de cuestionamiento respecto de lo que representa el cambio en la institución y en relación con la política de ESUP; no hay cuestionamiento de la propuesta curricular de CBC respecto del carácter de la universidad, la relación que existe entre este tipo de currículum y a lo que la U pretende aportar (la U se define como pública, pluralista, etc, etc.) - Mixtura en la participación: no se participa en la decisión ni en las definiciones basales, pero se adscribe a nivel de implementación: docentes participan en el diseño "operativo" - Sentido restringido de lo curricular (currículum a nivel meso y micro, no se mira a nivel de definiciones políticas)	

- Implicancias de un CBC en la docencia

Categoría	**Propiedades (descripción)**
Proceso de enseñanza aprendizaje	- Perspectiva de un CBC: no enciclopedista, un conocimiento con sentido: uso, aplicación, resolución de problemas. (Nota: está en significados de un CBC) - Experiencias de E-A: realización de mayor cantidad de actividades para que los estudiantes comprendan, relacionen, analicen, integren, vinculen con el quehacer profesional, resuelvan problemas; no sólo entregar conocimiento aislado - Mayor participación de los estudiantes (Nota: está en significados de un CBC. habría que complementar con lo que es nuevo)
Rol docente Nota: esto podría ser parte de la categoría rol docente en el proceso, refiriéndose a una etapa distinta del desarrollo curricular; ¿tendría más sentido en relación con los procesos de cambio curricular y la perspectiva de desarrollo del currículum? O bien vale la pena relevarlo expresamente en relación con las implicancias en la docencia.	- Reflexión sobre la docencia • Autoreflexión: lo estaré haciendo bien?, será esto importante que lo aprendan? Cómo podría hacerlo para conseguir lo que quiero que aprendan? • Iniciativas personales: todo está sujeto al interés personal, no hay control sobre la docencia, el coordinador de un curso colegiado actúa según su iniciativa - Trabajo con pares (colaborativo) • Intercambio con pares: respecto de estrategias metodológicas • Equipos de trabajo no conformados - Carga de Trabajo: mayores exigencias (Nota: esto tal vez pueda incorporarse dentro de una nueva subcategoría, en relación con ciertas tensiones respecto de la valoración de la docencia)

Valoración	La participación (en el proceso) permitió intercambio, reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y la manera de realizar la docencia Tensiones: - falta de valoración de la docencia, docencia vs/ investigación: “la docencia vale menos” - los logros: un mejor proceso formativo? - profundidad del cambio: no hay cambios en la evaluación - ausencia de dispositivos institucionales para sostener y mejorar el proceso
Conclusiones: - Mayor presión sobre la docencia, pero con un bajo nivel de reconocimiento de ella - No ha existido continuidad en el proceso, la etapa de diseño fue intensa, después no se ha realizado seguimiento, evaluación, el proceso “descansa” en el interés personal. (ausencia de la permanencia de dispositivo institucional)	

Anexo 12: Relación objetivos de la investigación con análisis descriptivo

Objetivo	**Dimensión**	**Categoría**	**Propiedades**	¿Se sustenta la categoría? ¿Es coherente el análisis realizado?
Describir el rol que los docentes perciben en relación con su participación en la construcción de un curriculum basado en competencias, en el marco del proceso vivenciado en su universidad.	**El rol de los docentes en el proceso** Rol de los académicos en el proceso de desarrollo curricular	Participación	- Niveles y tipos de participación: no decisional (decisiones macro), decisional (a nivel micro), rol pasivo (macro), rol activo (micro) - Formas de participación: diversas modalidades Departamentos, Claustros, Capacitación - Contenidos de la participación	
		Valoración del proceso de cambio	- Aportes al proceso - Dificultades o tensiones - ausencia y confusión en las orientaciones y directrices - la presión por el cambio rápido	

Caracterizar las conceptualizaciones que los/las académicos tienen acerca de un currículum basado en competencias.	**Significación de un currículum basado en competencias** Significados de un currículo basado en competencias	Concepto de competencias	- Un conjunto de saberes - Funcionalidad del saber: aplicación para … , dar un sentido práctico al conocimiento	
		Un nuevo enfoque para la formación (categoría emergente)	- Visión generalista e integradora - El tipo de conocimiento: se amplía la visión sobre el conocimiento - Mayor vinculación con el quehacer profesional - Mayor relación teoría – práctica - Rol y quehacer del estudiante: más activo	
		Valoración de un CBC	Aportes en el proceso formativo - Rediseño de los cursos - Sugerencias metodológicas Tensiones: - Profundización vs/ superficialidad - Incertidumbre respecto del aporte que representa un CBC a la formación profesional	
			Vinculación con el sello institucional	

Identificar y describir las implicancias que los académicos perciben que un CBC les plantea en la docencia universitaria.	**Implicancias en la docencia universitaria** Implicancias del curriculum por competencias en sus prácticas de docencia universitaria	Proceso de enseñanza aprendizaje	- Perspectiva de un CBC: no enciclopedista, un conocimiento con sentido: uso, aplicación, resolución de problemas, - Experiencias de E-A: realización de mayor cantidad de actividades para que los estudiantes comprendan, relacionen, analicen, integren, vinculen con el quehacer profesional, resuelvan problemas; no sólo entregar conocimiento aislado - Mayor participación de los estudiantes - Formas de evaluación: la tradición	
		Reflexión sobre la docencia	- Autoreflexión: lo estaré haciendo bien?, será esto importante que lo aprendan? Cómo podría hacerlo para conseguir lo que quiero que aprendan? - Intercambio con pares: respecto de estrategias metodológicas - Iniciativas personales: todo está sujeto al interés personal, no hay control sobre la docencia, el coordinador de un curso colegiado actúa según su iniciativa	

		Rol docente	- Trabajo con pares, equipos de trabajo docente - Carga de Trabajo: mayores exigencias - Docencia vs/ investigación: “la docencia vale menos”	
		Valoración	Tensiones: - falta de valoración de la docencia - un mejor proceso formativo? - profundidad del cambio: no hay cambios en la evaluación - ausencia de dispositivos institucionales para sostener y mejorar el proceso	

Anexo 13: Proyectos Mecesup2 y Fiac en los que participó la universidad entre el 2004 y 2008, en relación a procesos de cambio curricular

Año	Proyecto	Titular	Miembro
2004 Concurso Especial 2004. Inicio de diseños curriculares por competencias. Constitución de Redes. Competencias genéricas y educación general. Competencias específicas. Créditos transferibles.	Profundización de la Convergencia de los Procesos de Renovación del Pregrado de las Universidades de Chile y de Valparaíso Introduciendo un Sistema de Créditos Común y la ***Formación Basada en Competencias*** a Partir de la Línea de Formación General	x	
	Renovación Curricular de la Ingeniería Civil en la Universidad de Chile y en la Pontificia Universidad Católica	x	
	Innovación y Armonización Curricular para el Mejoramiento de los ***Niveles de Aprendizaje Basado en Competencias*** y Movilidad de sus Estudiantes en la Carrera de Medicina Veterinaria		X
	Desarrollo y Evaluación de un Perfil Común de los Egresados de las Escuelas de Medicina de Chile		X
	Creación de Currículos por Competencias para las Carreras de Licenciatura y Pedagogía en Filosofía y Teoría e Historia del Arte, Bajo el Principio de Integración y Movilidad Estudiantil y Académica		X
2006 Fondo de innovación académica Eje: Innovación académica	Formación de Recursos Humanos en las Universidades del CRUCH para la innovación y armonización curricular: Una Respuesta Colaborativa a las demandas de la Educación Superior	x	
	Innovación Curricular de Carreras de Agronomía del Consejo de Decanos de Agronomía de las Universidades del Consejo de Rectores.		x
	Mejoramiento de la formación general y específica delos profesionales psicólogos del consorcio de universidades del estado mediante el diseño e implementación de un marco curricular común basado en competencias		X
2007 Fondo de	Profundización de la convergencia de los procesos de renovación curricular del Pregrado de la Universidad de Chile y Valparaíso	X	

innovación académica Eje: Renovación Curricular basada en Resultados de Aprendizaje y Competencias	implementando la formación basada en competencias vinculada al Sistema de Créditos Transferible. SCT-Chile. Currículum basado en competencias y resultados de aprendizaje para la formación de Profesionales de Salud en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile: Fase de gestión e implementación.	 X	
2008 Fondo de innovación académica Eje: Desarrollo de Personal Académico para la Investigación y para la Gestión	Red de unidades para la enseñanza y el aprendizaje	X	

Anexo 14: Descripción Fases del Modelo de Gestión Curricular de la Universidad

Fase política	En esta fase se producen las decisiones políticas y estratégicas para llevar adelante el proceso de modernización curricular. Hay niveles de política: desde el nivel de la administración central de la universidad y los órganos colegiados superiores de rango institucional, hasta las facultades y los departamentos y carreras que se alojan en ellas. El sentido de estas decisiones no sólo es instalar la necesidad o importancia del proceso sino concretar las negociaciones que determinarán las condiciones de posibilidad de los cambios, permitiendo alineamiento y convergencia.
Fase de diseño	Se construye un plan de formación orientado a un perfil de egreso que sea pertinente a las demandas de la sociedad en su conjunto y como proyecto, a la vez que sea consistente con la propuesta formativa institucional en el marco de la misión y valores de la Universidad de Chile. Este proceso se sustenta en el levantamiento de una propuesta de perfil sobre la base de información relevante, confiable y válida que es significada por una comunidad docente y sometida a validación en procesos abiertos y transparentes. Sus productos más relevantes son el perfil de egreso, la matriz de competencias, la estructura curricular y su representación gráfica. Cada uno de estos productos está asociado a criterios de rigor, se generan en el marco de una metodología apropiada diseñada especialmente para ello, y consideran las condiciones de borde y requisitos que se proponen desde la institución (creditaje máximo, duración de las carreras, estructura de ciclos, etc).
Fase de instalación	Esta fase tiene que ver con la dimensión cultural del cambio, particularmente respecto de (i) la apropiación del modelo curricular por parte de los docentes que actúan en el proceso formativo, por la vía de procesos de habilitación; el impacto de la mayor demanda de tiempo y dedicación; formatos de organización y gestión de los procesos de

	enseñanza; (ii) su expresión en instrumentos como los programas de asignatura o módulo, la construcción de pautas de evaluación de desempeño, (iii) la conformación de redes de colaboración –redes de apoyo docente, redes de directores de escuela, (iv) la adecuación de los dispositivos normativos atendiendo a las demandas que representan los cambios, con particular preocupación por la coexistencia de marcos formativos diferentes para la misma carrera o programa de grado; (v) sistematización de los procesos, sus logros y los aprendizajes institucionales.
Fase de implementación	Se pone en operación el currículum modernizado, operando los planes de formación y los programas de trabajo. Implica un proceso (en términos de las mismas fases señaladas) de adecuación organizacional a las demandas del currículum por la vía de construir y poner a disposición de estudiantes, docentes y gestores, la plataforma de oportunidades apropiada y necesaria para llevar adelante los procesos formativos. Tiene que ver con las respuestas organizacionales a las demandas que plantea una nueva concepción curricular, en diferentes ámbitos como instalaciones, equipamiento, recursos financieros, tecnología, normativa.
Fase de evaluación	La fase de evaluación comprende principalmente las funciones de monitoreo para el aseguramiento de la calidad del proceso en su conjunto (en todas sus fases e hitos), incluyendo el seguimiento en términos de (i) evaluación de los logros de aprendizaje de los estudiantes y (ii) levantamiento de información relevante sobre el proceso para la toma de decisiones.

Hawes, G y Tronocos, K (2007) Esquema general para los procesos de transformación curricular en el marco de las profesiones universitarias". Santiago.