



# Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores

---

Reflexiones y procesos en las  
Universidades del Consejo de Rectores  
Prácticas Internacionales

---








# Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores

---

Reflexiones y procesos en las  
Universidades del Consejo de Rectores  
Prácticas Internacionales

---



Primera edición: Octubre 2012

ISBN: 978-956-7581-03-0

©2012 Consejo de Rectores de las  
Universidades Chilenas, CRUCH  
Alameda 1371, 4° piso  
Santiago de Chile  
[www.consejoderectores.cl](http://www.consejoderectores.cl)

Diseño de Portada y diagramación:  
Gonzalo Catalán, Editorial Universidad de Valparaíso.  
Edición y Coordinación: Dorothee Süsskand, CRUCH

Impresión: Nuevamérica Impresores Ltda.

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, en todo o en parte, ni registrada o transmitida por sistema alguno de recuperación de información, en ninguna forma o medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin permiso previo, por escrito del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad de cada autor.

# Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores

---

Reflexiones y procesos en las  
Universidades del Consejo de Rectores  
Prácticas Internacionales

---





# Índice

9 Presentación

## **CAPÍTULO I**

Reflexiones y procesos de innovación curricular

15 Proceso de innovación curricular en las universidades del CRUCH.  
47 El marco de cualificaciones.

## **CAPÍTULO II**

Prácticas y reflexiones internacionales

57 El Proceso de Bolonia: la experiencia en Alemania.  
67 Innovación en educación. Una propuesta para repensar la enseñanza.

## **CAPÍTULO III**

Cuatro casos de innovación curricular en las Universidades del CRUCH

87 Cambios en el modelo educativo universitario: desafíos culturales, curriculares y de gestión. Universidad de Talca.  
109 College UC: una experiencia de innovación curricular. Pontificia Universidad Católica de Chile



133	Formación por competencias: certezas, resultados y desafíos. La experiencia de la Universidad Católica de Temuco
163	Modelo integrador para la gestión curricular de pregrado. Universidad de La Frontera
183	<b>Reseña de los Autores</b>

### El desafío de innovar en las Universidades del Consejo de Rectores

El trabajo que presentamos expone importantes iniciativas de innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores. Todas estas experiencias constituyen un genuino reflejo de la voluntad por innovar, pero también muestran los desafíos que emergen asociados a la implementación de acciones, procesos y políticas en la convulsionada y desafiante vida de la Universidad del siglo XXI.

El desafío de transformar prácticas e imaginarios que han hegemónizado la cultura de la educación superior en el mundo y en nuestro país, representa un esfuerzo mayúsculo. A escala global, los esfuerzos que Europa ha venido impulsando desde 1999, a propósito de la creación del "Espacio Europeo de Educación Superior" (EEES), ratifican las fuerzas del cambio y permiten evidenciar los naturales procesos de resistencia. Los resultados que reúne este estudio en torno al caso alemán, por ejemplo, así lo confirman.

En Chile, la innovación, como demanda y discurso, se ha diseminado en los más variados ámbitos. En el caso de sus universidades, la necesidad de innovar ha situado a las comunidades universitarias en el centro del debate, obligándolas a reexaminar tradiciones, reflexionando sobre la vigencia y pertinencia de prácticas, procedimientos y significados que, en el actual contexto, se han vuelto obsoletos.

El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH, se ha venido haciendo cargo de estos desafíos desde fines de la década

de los años noventa, a propósito de los requerimientos domésticos y, por supuesto, de las numerosas y potentes señales emanadas de la Aldea Global sistematizadas, además, en célebres informes y documentos como el de la OCDE, 1998; Delors, 1996; Rollin, 1997; Bernasconi & Rojas, 2004; Pey et al., 2002, entre otros.

Una importante iniciativa fue la realización, en agosto del 2011, del Primer Seminario Internacional sobre Innovación Curricular que tuvo lugar en Pucón, organizado por la Universidad de La Frontera y la Universidad Católica de Temuco<sup>1</sup>. Se analizaron experiencias nacionales e internacionales, de Irlanda, Holanda, Canadá y Estados Unidos, referentes al Sistema de Créditos Transferibles y los desafíos de la innovación y armonización curricular en la formación de pregrado.

Las diversas iniciativas innovadoras en las universidades chilenas permiten destacar a la fecha algunos componentes esenciales. El primero muestra que la innovación curricular ha sido asumida como una tarea de primer orden en la educación superior chilena. La convicción respecto a que los ajustes de las currículas son impostergables, se explica por la enorme gravitación de éstas sobre 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.

En segundo lugar, la ejecución de estas iniciativas, además de evidenciar logros indiscutibles, revelan el vigor de algunas resistencias y el impacto de factores insuficientemente incorporados en los diagnósticos previos. Esta última evidencia convierte en estratégicos todos aquellos esfuerzos orientados a maniobrar informadamente en períodos de creciente incertidumbre. Si la innovación se sostiene en la creatividad, su aplicación debe, también, ser expresión de lineamientos coherentes e integradores relacionados con criterios comunes y estándares nacionales que den garantía de cambios sistémicos y válidamente transversales entre todas las universidades del país. En un escenario tan heterogéneo y tan autónomo como el que vivimos es necesario contar con una política de Estado que norme de manera coherente la instalación de un modelo de innovación para formación

---

1 El desarrollo de este seminario impulsó al Consejo de Rectores a realizar esta publicación.

profesional en la educación superior chilena. La flexibilidad y la diversidad son valiosas, pero en ámbitos de educación y ante los desafíos que enfrentamos es necesario definir estándares comunes para los procesos de formación.

La persistencia de viejos problemas, la irrupción de nuevos obstáculos, la emergencia de retos que desafían nuestra imaginación, o la obtención de resultados que no satisfacen nuestras expectativas, son eventos incapaces de restar valor a los notables esfuerzos que hoy emprenden nuestras universidades. De este considerable esfuerzo testimonian los trabajos que integran este texto, los que se ven complementados con cuatro experiencias ya en aplicación en distintas universidades del CRUCH y que demuestran que es factible avanzar en la búsqueda de nuevos modelos para mantener la pertinencia del quehacer universitario en el plano de la formación profesional y humana.

El camino por recorrer es largo y los resultados aún son insuficientes. La gran tarea de generar un sistema de formación universitaria con un mayor grado de coherencia y pertinencia aún está pendiente, pero para ello se cuenta con la convicción que el cambio es necesario y que constituye una responsabilidad ineludible de la mejor tradición de las universidades chilenas para abordarlo y superarlo.

Por sus alcances, innovar constituye un enorme reto. Por su magnitud, una operación difícil de realizar. Su complejidad no radica en su necesidad como tampoco en la ausencia de voluntad para implementarla, ni en la inexistencia de incentivos para promoverla. Su complejidad es tributaria de lo que implica, del universo que moviliza, de las tradiciones con las que debe enfrentarse, y las tentaciones conservadoras frente a las cuales no le está permitido ceder ni claudicar. Más allá de los avances que se expresan en este texto, el gran desafío de una innovación curricular que responda a los requerimientos del siglo XXI está aún pendiente; nuestra misión y compromiso es mantener la vigencia de este dilema y hacer los mejores esfuerzos por avanzar en su concreción.

Sergio Bravo Escobar  
Rector Universidad de La Frontera





I. Reflexiones y procesos  
de innovación curricular





## Proceso de innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores

Durante la última década, las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) han promovido diversas iniciativas de innovación curricular. El propósito y resultado de estos proyectos está vinculado a la necesidad de profundas transformaciones de la más relevante función universitaria, también llamada primera misión, que es la transmisión del conocimiento para la formación de ciudadanos.

En general, estos procesos han sido inspirados por criterios, objetivos y elementos de diseño compartidos, y han estado basados en el diagnóstico de problemas comunes. Incluso cuando al examinar las veinticinco universidades, se deba concluir que los logros obtenidos son heterogéneos, así como lo son las estrategias seguidas y las formas en que ha sido conducido, lo anterior permite hablar de un proceso de innovación curricular en el CRUCH.

La prevalencia de algunos de los problemas que originaron las iniciativas de innovación curricular, así como la relevancia y envergadura del proceso en cuestión y la diversidad de resultados, invitan a examinarlo analíticamente para su sistematización y para realizar un levantamiento de los principales elementos que están presentes en dicha innovación curricular.

Se concluye de la mirada que aquí se presenta, que el conjunto de instituciones del CRUCH ha tomado decisiones sintonizadas con el contexto nacional e internacional tendientes a explorar nuevas formas de enfrentar los procesos de enseñanza-aprendizaje organizados en programas de grados y títulos incrementando la calidad. Estas deci-



siones conforman un proceso de innovación curricular que es referente nacional en la materia y que aporta las bases para la consolidación del sistema de educación superior chileno. De esta naturaleza son el acuerdo e inicio de implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile) y la elaboración de una propuesta para el marco de cualificaciones nacional; asimismo, lo son las experiencias de movilidad estudiantil en redes disciplinares.

## Contexto y antecedentes de la innovación curricular

Si bien la calidad de la formación entregada por las universidades públicas del país es un aspecto reconocido, tanto por la sociedad chilena como internacionalmente, a finales de la década del 90 y comienzos del siglo XXI, se hizo evidente la necesidad de transformar el proceso formativo (OCDE, 1998; Delors, 1996; Rollin, 1997; Bernasconi & Rojas, 2004; Pey et al., 2002). Esta necesidad ha sido reconocida también en todos aquellos sistemas que han reflexionado sobre su misión formativa y que tienen capacidad de transformarse.

La exigencia de un cambio en el proceso educativo nace de cuatro situaciones independientes: la primera dice relación con la gran acumulación de conocimiento y la velocidad de generación de éste, lo que hace imposible transmitirlo de la manera tradicional ni puede pretenderse que en los años de duración de las carreras se abarque su totalidad. La obsolescencia del conocimiento obliga a buscar estrategias de enseñanza-aprendizaje que la reviertan y neutralicen. En segundo lugar, el convencimiento que las personas formadas se verán enfrentadas durante su vida laboral a un escenario cambiante, demanda una estructura formativa de mayor flexibilidad y con posibilidades de continuidad. Tercero, el enorme aumento de cobertura de la educación terciaria o superior, que implica un mayor número no sólo de estudiantes, sino también de académicos docentes, enfrenta a las instituciones a buscar estrategias que garanticen calidad y equidad al tiempo que pertinencia formativa. Por último, las características de los actuales estudiantes, de la sociedad, del mercado laboral y de las tecnologías disponibles, han variado en la última década con tal aceleración que es ineludible instalar en las universidades mecanismos permanentes de ajuste.

En Chile, el aumento de cobertura en la educación superior en el año 2010 ha llegado a incluir a más de 987.000 matriculados en pregra-

do (SIES, 2011) en las instituciones de educación superior; el 64,4% corresponden a estudiantes en universidades, de los cuales el 49 % están matriculados en universidades del CRUCH.

Este aumento de cobertura acarrea, junto a los problemas enunciados más arriba, un impacto en los aspectos más relevantes que deben observarse: tasa de titulación, duración real de las carreras y logros de aprendizaje, así como en la futura empleabilidad de los egresados. Algunos de éstos, además, dependen de los logros de las etapas formativas previas y enfrentan a las universidades a incluir en sus programas actividades que tiendan a compensar las carencias formativas de una proporción de sus estudiantes.

El camino para resolver la situación descrita, quedó plasmado en la renovación e innovación curricular. Esta innovación propende al desarrollo de competencias en función de un "perfil de egreso", el que, a su vez, va cambiando de acuerdo a las necesidades de la sociedad, identificando competencias genéricas y específicas para cada nivel y asignatura.

Así, la formación se centra en el proceso de aprendizaje del estudiante, promoviendo su autorrealización, optimizando las horas de docencia directa y facilitando la docencia indirecta. Lo anterior requiere mejorar la calidad y equidad de la docencia mediante la innovación metodológica, la incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) y el perfeccionamiento docente. Es relevante destacar que la innovación curricular enfrenta a las instituciones y sus académicos a un proceso que debe ser participativo, donde la docencia deja de ser individual y debe entenderse como una actividad de equipos que abre espacios para la transversalidad y la integración institucional.

## Referentes para el proceso de innovación curricular

La necesidad de realizar innovación curricular en las universidades es reconocida ampliamente en el mundo. Es así como en la última década han surgido experiencias en distintas regiones. Por tratarse de la más conspicua, se describirá en este informe la experiencia europea concentrada en el llamado Proceso de Bolonia, sin desconocer que son de gran interés también para Chile las situaciones de Canadá, Australia y Nueva Zelanda; asimismo, otros países que han comenzado más tarde el proceso, como Rusia e India, son también de interés, pues lo hacen

incorporando experiencias internacionales y evitando algunos errores. Por otro lado, es necesario señalar que será importante para las universidades del CRUCH conocer las decisiones y los avances que vayan ocurriendo en los países latinoamericanos (para lo cual, más adelante se describen los resultados del Proyecto TUNING-Latinoamérica que significó un avance en esta área).

De manera muy sucinta, el Proceso de Bolonia es un conjunto de acciones concordadas que buscan, en primera instancia, construir el Área de Educación Superior Europea (EHEA), con el explícito propósito de mejorar la información, aumentar el atractivo y la competitividad, fortalecer la cooperación basada en la asociatividad, intensificar las políticas de diálogo y avanzar en el reconocimiento de grados y títulos.

Para obtener estos resultados, el Proceso de Bolonia ha sido diseñado en cuatro ejes principales, que son observados mediante una carta de balance donde se registran los alcances de cada país europeo involucrado. Los ejes principales son los siguientes:

1. Formación centrada en el estudiante
2. Sistema de créditos académicos vinculado a logros de aprendizaje (ECTS)
3. Estructura de tres ciclos: Bachiller-Magister-Doctorado (Ba-Ma-D) (accesibilidad)
4. Suplemento al título (transparencia, reconocimiento)

Asimismo, las líneas de acción que siguen los países europeos, sumados al Proceso de Bolonia, son las siguientes:

- Financiamiento de las instituciones de educación superior. Vinculación universidades/industrias.
- Movilidad estudiantil y académica. Permeabilidad de barreras.
- Estructura de grados incluyendo el doctorado (EHEA+European Research Area, ERA).
- Reconocimiento de la formación, con la utilización de tres instrumentos (Convención de Lisboa, European Credits Transfer System (ECTS) y *diploma supplements*). Se incluye la formación informal y no-formal.
- Formalización de "*Qualification Frameworks*" (marcos de cualificaciones) del EHEA y nacionales.

- Formación continua (LLL) flexible.
- Dimensión social del EHEA.
- Dimensión externa en el marco de la globalización, del reconocimiento, la cooperación, la credibilidad y entendimiento mutuo y los valores del Proceso de Bolonia.

Por otra parte, se encuentra el Proyecto Alfa-Tuning-América Latina (2004-2007), cuya formulación se origina en el éxito del Proyecto Tuning de Europa, una iniciativa que buscó la convergencia entre 18 países latinoamericanos y el Proceso de Bolonia. Se trata de una estrategia de apropiación de estos lineamientos por parte de las universidades. En el caso latinoamericano, además de la participación de representantes de universidades organizados en 12 áreas disciplinares, se contempló un comité de gestión y la participación de un representante nacional bajo la figura de Centro Nacional Tuning (CNT).

Los objetivos de este proyecto fueron: promover el debate sobre un sistema de créditos académicos que considere la carga total del estudiante y la identificación de competencias genéricas y específicas en 12 áreas, comunes para los 18 países involucrados, así como un estudio de amplia cobertura para establecer tanto la importancia como el nivel de logros de esas competencias. Para este propósito, se encuestó a más de 22.609 personas, entre estudiantes, egresados, académicos y empleadores de los 18 países involucrados.

En Chile, el Proyecto Tuning tuvo gran impacto, en parte por la coincidencia de sus objetivos con propósitos previamente identificados en el país y, también, por la adecuada localización del CNT en el programa MECESUP, que ha sido la principal fuente de financiamiento para acciones de mejoramiento institucional y de implementación de transformaciones en la educación superior.

Es así como se pueden observar múltiples cambios derivados del Proyecto Tuning, tanto en las universidades que participaron directamente en la iniciativa como en muchas otras que vieron en esas acciones un claro beneficio.

Podría decirse, entonces, que el impacto fue en el sistema de educación superior chileno en su totalidad lo que puede comprobarse por la frecuente mención al Proyecto Tuning en los documentos surgidos con posterioridad (modelos educativos de las instituciones, proyectos de mejoramiento, planes de reformas curriculares, artículos diversos, convocatorias a concursos de financiamiento, etc.).

Otro referente para el proceso de innovación curricular ha sido, durante la pasada década, el programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior, MECESUP y MECESUP2, del Ministerio de Educación. Su objetivo es ser el principal inductor de transformaciones en las universidades chilenas, y esto ha sido posible porque, junto con otorgarles recursos, las ha orientado basándose en el diagnóstico de los problemas nacionales, así como en las necesidades y avances de las instituciones. Esta estrategia nacional, de otorgar incentivos orientados y basados en la obtención de resultados, ha sido muy adecuada y efectiva pues ha contribuido a movilizar concertadamente a instituciones y sus integrantes, logrando sortear con éxito obstáculos internos y limitaciones presupuestarias.

En los primeros años, reconociendo las necesidades, el énfasis del programa MECESUP estuvo puesto en las inversiones de infraestructura y equipamiento para luego centrarse en las capacidades de gestión académica y de procesos, entre los que se destaca el proceso formativo. Es en el año 2004 cuando comienza a ser orientado con mayor claridad el apoyo a la renovación y la innovación curricular, coincidiendo con procesos iniciados al interior de algunas universidades del CRUCH. Es oportuno destacar aquí que en el año 2003 se hace pública la llamada "Declaración de Valparaíso" en la que el CRUCH hace explícita su voluntad de iniciar un proceso de convergencia con el Proceso de Bolonia.

Otro referente para destacar en el contexto del ingreso de Chile como miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), fue la realización de un análisis de la educación superior en Chile que se entregó públicamente en un informe en el año 2009. En su capítulo cuarto, referido a la relevancia, se hace mención de aspectos relacionados con la innovación curricular, que se resumen aquí.

Son elementos destacados del diagnóstico de problemas del sistema de educación superior su escasa articulación, aun cuando se reconocen, como avances para aumentar la flexibilidad y relevancia del sistema, los siguientes aspectos:

- El Sistema de Créditos para Estudiantes (SCT-Chile), acordado por el CRUCH,
- El Sistema de Información sobre Educación Superior (SIES)
- El Programa MECESUP con su fondo competitivo para mejorar la enseñanza de pregrado, postgrado y técnicos avanzados.

## El proceso de innovación curricular de las universidades del Consejo de Rectores

En la década 2000-2010, han ocurrido diversas iniciativas de innovación curricular en las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), incentivadas por el programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECE-SUP) con apoyos institucionales.

El resultado de estas iniciativas ha sido una profunda transformación de la función formativa universitaria. Estos procesos de innovación han sido inspirados por criterios, propósitos y elementos de diseño compartidos, y han estado basados en el diagnóstico de problemas comunes. Al examinar las veinticinco universidades, se podría concluir que, tanto los logros obtenidos, así como las estrategias seguidas y las formas en que ha sido conducido, son heterogéneos, sin embargo, es posible hablar de un proceso de innovación curricular en el seno del CRUCH.

El proceso de innovación curricular del CRUCH considera las particularidades institucionales, por lo que han coexistido diversas estrategias que obedecen tanto a la cultura, como a la historia, misión y estructura de cada una de las veinticinco universidades involucradas. Con todo, este proceso es coherente, puesto que además, se han buscado estrategias de conjunto que apuntan no sólo al CRUCH sino que a contribuir a la construcción del sistema de educación superior chileno en su totalidad.

Un observador externo y desatento, que mirara fragmentos del proceso, bien podría pensar que se avanza por veinticinco caminos no del todo convergentes, sin percatarse que estos caminos aparentemente desvinculados han conducido a la misma meta. Para el CRUCH, la estrategia "*bottom-up*", (término que en español traduciríamos como: participativa y con consideración de las realidades locales, tanto disciplinares como institucionales), ha sido la clave del éxito en esta materia.

Si se tuviera que resumir en pocas líneas en qué ha consistido el proceso de innovación curricular del CRUCH, habría que partir diciendo que su principal propósito es:

Mejorar la calidad (efectividad de la enseñanza-aprendizaje) y pertinencia (sintonización con la sociedad) de los títulos y grados que se otorgan, manteniendo la diversidad y autonomía de las instituciones.

Este enunciado general se especifica en cuatro ejes principales:

1. La redefinición de las titulaciones y grados, condensada en el instrumento llamado "perfil de egreso", como el elemento articulador.
2. El reconocimiento del estudiante como centro, otorgando mayor valor al aprendizaje con creciente autonomía y al tiempo que éste dedica para alcanzar logros predefinidos, conceptos operacionalizados en el SCT-Chile.
3. La estructura curricular integradora en la que se incluye una formación general que otorgue apertura al pensamiento, al saber, a la diversidad y a la vida social.
4. La orientación del proceso formativo con una estrategia tal que permita tanto abarcar la enorme cantidad de conocimiento acumulado, como la posibilidad de su renovación continua, formalizada en competencias genéricas y específicas que sean coherentes con los procedimientos de evaluación para el logro de los aprendizajes y que obtengan una gestión de calidad efectiva.

Además, ha estado en la base del proceso la búsqueda del aumento de la retención, (esto ha significado caracterizar con mayor precisión al estudiantado, identificándolo y revirtiendo carencias formativas) y ha sido meta del proceso el aumento de la empleabilidad de los egresados (esto ha significado diseñar mecanismos de seguimiento de egresados).

Para analizar y describir con mayor detalle las características del proceso de innovación curricular del CRUCH es necesario remitirse a cada institución, revisar sus planes estratégicos, modelos educativos, formas de conducción y, a un nivel más operativo, sus criterios para elaborar los perfiles de egreso y la utilización formativa de competencias genéricas y competencias específicas.

## Instrumentos orientadores: planes de desarrollo institucional, modelos educativos y perfiles de egreso

A comienzos de la década del 90 se instaló en las universidades chilenas el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) como instrumento imprescindible para la gestión y desarrollo y fue exigido como requisito de elegibilidad en primera instancia por el programa MECESUP, pero luego apropiado por las instituciones que fueron generando las siguientes versiones más elaboradas donde se incluyeron metas e indicadores de logros. Recientemente, ha sido el Modelo Educativo (ME) el instrumento que ha venido a hacer lo propio en materia de la primera misión universitaria de transmisión de conocimiento.

En los últimos años, ha sido la elaboración de los respectivos ME de las universidades la forma de otorgar replicabilidad y coherencia institucional a un conjunto de experiencias y procesos que han buscado modificar, adecuar, revisar, en suma, mejorar distintos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje. Las experiencias acumuladas, con sus logros y tropiezos, constituyen un aprendizaje muy valioso que fue necesario sistematizar, rescatando aquello que probadamente responde a las necesidades particulares de cada institución y sus estudiantes. Muy valiosas, también, son las capacidades humanas instaladas mediante equipos de trabajo, capacitaciones de diversa índole, vínculos interinstitucionales y confianzas generadas.

Es así como se han explorado –orientados por el principio de la formación centrada en el estudiante, con el resguardo de la principal tarea universitaria, la de formar ciudadanos críticos, y por esa vía, la de construir ciudadanía y fortalecer la democracia– los beneficios de la formación general, la formación integral, la formación basada en competencias, los logros de aprendizaje, nuevas metodologías, nivelación de competencias, medición de la carga académica, fomento al autoaprendizaje, movilidad estudiantil, modularización, ciclos formativos y salidas intermedias, por mencionar sólo lo más conspicuo.

Por su parte, el perfil de egreso se ha constituido como un elemento maestro de la innovación curricular, ya que debe referirse a él todo el currículo con su desarrollo de competencias, así como también se recogen en él las necesidades de la sociedad y del mercado laboral. Puede decirse entonces, que el perfil de egreso es el pivote o la bisagra entre un interior, dado por el proceso formativo, y un exterior, dado por la empleabilidad, y que es en esta bisagra donde se juega la pertinencia de una carrera o programa de estudios.



En los cuadros que se presentan en las siguientes páginas se recoge un registro de las características de los planes de desarrollo institucional (o estratégico), en lo concerniente al pregrado (cuadro 1), un registro de los principales componentes de los modelos educativos (cuadro 2), un análisis de los contenidos presentes en los documentos maestros que orientan el proceso de innovación curricular (cuadro 3) y los aspectos comunes de los perfiles de egreso examinados (cuadro 4).

**Cuadro 1.** Registro de las características de los planes de desarrollo institucional (o estratégico), en lo concerniente al pregrado, de las veinticinco universidades examinadas

Componentes	Descripción
<b>Capítulo de pregrado</b>	En todos los casos se incluye un capítulo relacionado con el pregrado que apunta a ofrecer programas de calidad pertinentes a las necesidades del medio y a las necesidades particulares de cada una de las instituciones. Particularidades marcadas son las diferencias regionales y valóricas.
<b>Estrategia de innovación curricular</b>	Si bien en la mayoría de los planes de desarrollo se hace mención a un modelo de innovación curricular, las estrategias en cada institución son diferentes y no se explicitan dentro de ellos. Algunas derivan este aspecto a su modelo educativo.
<b>Coherencia con modelo educativo</b>	Hay plena coherencia entre los planes de desarrollo y los modelos educativos. La minoría de las universidades ha terminado la elaboración de la fase de diseño y/o implementación de su modelo educativo.
<b>Aspectos operativos</b>	Son diferentes en cada institución, solo hay criterios muy generales en común, por ejemplo: enseñanza centrada en los estudiantes, formación por competencias, adopción del SCT, etc. Las principales diferencias entre las instituciones se relacionan con la forma de llevar a cabo el proceso, quién lo realiza y en qué unidad se instala la capacidad.
<b>Indicadores de seguimiento</b>	Se asocian mayoritariamente a la acreditación de las carreras. Los que aparecen son a largo plazo. Son escasas las instituciones que explicitan indicadores relacionados con algún aspecto del proceso de innovación curricular en su plan de desarrollo.

**Cuadro 2.** Registro de los principales componentes de los modelos educativos de las veinticinco universidades examinadas

<b>Componentes del modelo educativo</b>
<b>Contexto</b> , análisis comparativo internacional, análisis histórico de la institución.
<b>Realidad local</b> , análisis de la realidad de la institución, caracterización de los distintos componentes.
<b>Referencias internas</b> , a otros documentos y procesos con énfasis en la coherencia institucional.
<b>Criterios orientadores</b> , lineamientos, principios, filosofía del modelo educativo, relación con la misión institucional.
<b>Opción formativa</b> , formación por competencias, contenidos, logros de aprendizaje, mixta.
<b>Competencias</b> genéricas (CG), competencias sello o competencias fundamentales. Competencias específicas (CE).
<b>Metodología</b> de enseñanza-aprendizaje, coherente con las otras declaraciones del mismo modelo educativo, recomendaciones, buenas prácticas.
<b>Utilización de TIC</b> , orientaciones, recomendaciones, criterios y estándares mínimos.
<b>Metodologías de evaluación</b> , coherentes con el modelo educativo en sus otros aspectos, recomendaciones, buenas prácticas.
<b>SCT-Chile</b> , reglamentación, recomendaciones para la implementación, plan de cobertura gradual, vinculación a logros de aprendizaje.
<b>Unidad académica</b> , módulos, asignaturas, mixto.
<b>Perfil de Egreso</b> , definición, recomendaciones, orientaciones para el diseño curricular.
<b>Ciclos formativos</b> , ciclos básicos, salidas intermedias, Minors.
<b>Flexibilidad</b> , rutas formativas, mecanismos y reglamentación.
<b>Estructura curricular marco</b> , formación general, formación básica, formación especializada, idioma, actividades deportivas y complementarias.
<b>Mecanismos de transversalidad</b> , movilidad interna, movilidad externa, movilidad internacional.
<b>Orientaciones para el diseño curricular</b> , manuales, recomendaciones.
<b>Mecanismos para la formación continua</b> , fomento, procedimientos.
<b>Participación y socialización</b> para la construcción del ME.
<b>Mecanismo de mejoramiento</b> y cobertura, seguimiento del ME.

### Cuadro 3. Aspectos comunes de los documentos maestros que orientan el proceso de innovación curricular en las universidades del CRUCH

<p><b>Documentos de análisis.</b> Plan de desarrollo institucional (o estratégico). Proyecto o modelo educativo. Documentos del proceso de innovación o renovación curricular.</p>
<p><b>Criterios orientadores.</b> Todas las universidades aspiran a ofrecer un pregrado de calidad, pertinente y vinculado con el medio. Dada las particularidades de cada institución, el fin es desarrollar con menor o mayor énfasis una formación valórico-cristiana o laica y, además, vinculada a desarrollar las potencialidades de la región y el país. Es frecuente que se vincule la investigación con la docencia y pregrado, es decir, la generación de conocimiento con su transmisión. En algunos casos, además, se explicita la voluntad de fomentar la investigación en materias de docencia e innovación curricular. Se reconoce la voluntad de entregar una formación que sea pertinente a lo laboral, pero al mismo tiempo, con elementos críticos que contribuyan a la generación de conocimiento y al modelamiento de la sociedad.</p>
<p><b>Opción formativa.</b> Se declara explícitamente que centran su educación en el estudiante, desarrollando competencias profesionales y valóricas, logrando una formación integral. La mayoría busca poder lograr con su modelo educativo una flexibilidad curricular en pro de una educación continua.</p>
<p><b>SCT-Chile.</b> Todas han adoptado el modelo SCT-Chile del CRUCH, y lo declaran explícitamente. Esto no se debe interpretar como un logro acabado de la implementación con cobertura total (véase cartas de balance más adelante). La aplicación del SCT-Chile con sus tres componentes tiene su correlato en la implementación en un rango de horas anuales para la equivalencia de un crédito, y mantiene un normalizador común de 60 como cantidad total de créditos anuales.</p>
<p><b>Perfil de Egreso.</b> Todas declaran tener perfil de egreso institucional, plasmado en sus modelos educativos y pretenden desarrollar el itinerario formativo de cada malla curricular bajo esos perfiles por carreras. En la mayoría se repite un perfil académico-profesional.</p>
<p><b>Ciclos formativos.</b> En la mayoría de los documentos analizados cuesta ver reflejados los ciclos formativos, sin embargo, se menciona una división en el desarrollo de competencias: sello o generales, fundamentales, básicas y especializadas o disciplinares. Algunas instituciones incorporan muy marcadamente el desarrollo de competencias éticas-cristianas. Todas están articuladas en la obtención de bachiller y título profesional, sólo algunas con salidas intermedias y vínculo con el postgrado. Es poco frecuente la declaración de ciclos comunes por los que pueda operar la flexibilidad curricular.</p>

**Estructura curricular marco.**

Es frecuente que las universidades exhiban una estructura curricular común a todas sus carreras, bajo la forma de currículos mínimos y complementarios.

Todas las instituciones dan cuenta de una intención de perfil de egreso, desarrollo de competencias y dominio de desempeños en conocimientos, habilidades profesionales y valores.

**Mecanismos para la formación continua.**

En general, no son explícitos los mecanismos para la formación continua, lo que evidencia que en las universidades del CRUCH, el pregrado se gestiona muy desvinculado de los postgrados.

**Participación y socialización.**

Se reconoce que la socialización de los procesos y la participación de los actores claves en ellos son fundamentales para la adopción de éstos.

Aparecen aquí los estudiantes, docentes, directivos (jefes de carreras, escuelas, decanos), administrativos como personal de gestión, egresados, empleadores.

En algunas instituciones se declara la creación de oficinas o unidades para la innovación curricular y la capacitación docente vinculada, ya sea por carrera, facultad, campus o centrales.

**Seguimiento.**

La evaluación permanente constituye una fase transversal en el proceso de innovación curricular, siendo clave para resguardar el aseguramiento de la calidad del pregrado, desarrollando indicadores que están ligados al proceso de acreditación institucional o en algunos casos por carrera.

#### Cuadro 4. Aspectos comunes de los perfiles de egreso examinados

<b>¿Qué es el perfil de egreso?</b>	Es la descripción de las características de los graduados y titulados de las distintas carreras y programas. Se espera que dicha descripción se desarrolle en competencias considerando las demandas de la sociedad actual.
<b>¿Para qué sirve dentro del currículo?</b>	El perfil de egreso es orientador para el diseño de la malla curricular en su conjunto, y de cada actividad académica que ésta contemple, así como para su renovación.
<b>¿Qué se debe considerar en la construcción de un perfil académico-profesional?</b>	La dimensión académica, entendida como los conocimientos y la calidad de la reflexión sobre la disciplina. La dimensión ético-valórica, entendida como los valores de ciudadanía y convivencia humana que espera inculcar. La dimensión de desempeño profesional, incluyendo desempeños netamente laborales como competencias de autoaprendizaje, liderazgo y trabajo en equipo.
<b>¿Con quiénes se elabora el perfil de egreso?</b>	En la definición de perfiles se debe considerar la opinión de la comunidad, en equilibrio con las necesidades del medio externo, incluyendo tanto las demandas del mundo laboral como del resto de la sociedad.
<b>¿Cuáles son los componentes de un perfil de egreso?</b>	Descripción (un párrafo con el contexto general y/o el marco conceptual del egresado). Un referencial de competencias integrado por: Competencias genéricas Competencias específicas Los ámbitos de desempeño del egresado.

Algunos problemas frecuentes detectados:

- Debilidad en los mecanismos permanentes de ajuste que permitan recoger las necesidades de la sociedad y el mercado laboral.
- Debilidad en los mecanismos que aseguren el uso del perfil de egreso como referente de todas las actividades curriculares.

En resumen, es necesario consensuar el perfil dentro del currículo como:

- Una descripción comprensiva de las características del egresado;
- Manifiesto del listado o referencial de competencias (genéricas y específicas), considerando tres dimensiones: ético-valórica, académica, profesional;
- Una guía de todo el conjunto de actividades curriculares que conforman un plan de estudios;
- Un compromiso con los estudiantes y promesa a la sociedad: posibilidad de un nuevo contrato entre la Universidad y la sociedad;

Para luego conformar un nuevo plan de estudio:

- Concretando curricularmente la declaración hecha en el perfil de egreso, mediante un itinerario de aprendizaje consensuado entre los diversos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje;

Y realizar su implementación:

- A través de competencias pedagógicas del claustro académico;
- Nuevos reglamentos de estudio.

## Formación por competencias

Dado que en la mayoría de las universidades del CRUCH, la opción por la formación basada en competencias y logros de aprendizaje ha sido explícita, es posible encontrar en sus documentos diversos criterios, orientaciones e instrumentos de apoyo para la implementación de este aspecto crucial de la innovación curricular.

Hay muchas acepciones del concepto de "competencia", dependiendo cada una de ellas de la noción del modo de elaboración y transmisión del conocimiento, de los principios orientadores del sistema educativo y su relación con la sociedad, además de la concepción de las prácticas docentes y la coherencia con su evaluación.

Una definición que se ha usado transversalmente como referente en las instituciones de nuestro país es la que otorga el Proyecto Tuning América Latina (2007 pág. 35), definiéndolas como:

*"...red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como aprendizaje significativo, en diversas áreas. Cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores). En este sentido la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante. Así, la formación integral se va desarrollando poco a poco, por niveles de complejidad en los diferentes tipos de competencia: básicas o fundamentales, genéricas o comunes, específicas o especializadas, y laborales".* Docu-

mento de Buenos Aires. Documento sobre algunos aportes al concepto de competencia desde la perspectiva de América Latina. Las Competencias en Educación Superior (Analida Pinilla Roa).

De los documentos analizados de las universidades del CRUCH puede extraerse una definición de consenso de lo que se entiende por competencia, cuyo denominador común es el siguiente:

*Las competencias son conjuntos dinámicos e integrados de conocimientos, habilidades y actitudes, que pueden ser inducidos durante el proceso formativo y cuyo grado de adquisición y/o desarrollo (logro de aprendizaje) es susceptible de evaluarse; las competencias, que están al servicio del perfil de egreso, requieren metodologías docentes renovadas cuyo centro es el estudiante.*

En el CRUCH, se ha aplicado la distinción entre “competencias genéricas”, entendidas como desempeños necesarios para el empleo y para la vida como ciudadano responsable, importantes en cualquier disciplina, y “competencias específicas”, entendidas como el “comportamiento integrado de conocimientos científicos y técnicos, actitudes y valores que se aplican a la solución de un problema determinado o a una situación específica de carácter académico-profesional”, (por lo representativas, estas definiciones fueron tomadas de Poblete, M., 2008). Esta distinción entre competencias es útil, pues permite la inserción de su desarrollo de forma explícita, así como su evaluación.

En un modelo de formación por competencias, éstas deben estar en sintonía con el perfil de egreso y las actividades de aprendizaje para su buen desarrollo, así como también su coherencia con los instrumentos de evaluación.

La evaluación es parte del proceso formativo, a través de ella es posible medir el desempeño de las competencias, permitiendo al docente conocer el nivel de avance de los estudiantes, retroalimentar y reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el logro de los resultados de aprendizaje definidos. “Formulaciones que el estudiante debe conocer, entender o ser capaz de demostrar, una vez concluido el proceso de aprendizaje” Proyecto Tuning-AL 2007, pág. 319).

En resumen, las competencias genéricas identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, y las mismas se complementan con las competencias relacionadas con cada área de estudio,

cruciales para cualquier título, y referidas a la especificidad propia de un campo de estudio (competencias específicas).

En las universidades del CRUCH, la opción por una formación basada en competencias, –que no ha seguido un modelo único– ha significado introducir cambios en los siguientes aspectos: estructura curricular, metodología, evaluación, capacitación docente y sustentabilidad. En primer lugar, en la estructura curricular que en la mayoría de los casos se ha decidido continuar con la estructura de asignaturas, identificando en cada una de ellas cuáles son las competencias que se desarrollarán. En algunos casos se ha optado por organizar el currículo en módulos, aun cuando esto no sea necesario para el adecuado tratamiento de competencias. En ambas estructuras, se ha debido explicitar el itinerario de desarrollo de competencias subyacente a la malla curricular.

Posteriormente, en la metodología, se ha reconocido la necesidad de adecuar las metodologías de enseñanza, introduciendo elementos más participativos y de fomento del autoaprendizaje, frecuentemente con apoyo de tecnologías infocomunicacionales (TIC). En algunos casos se ha optado por el aprendizaje basado en problemas (ABP) en aquellas actividades curriculares que requieren de esta particular metodología. En tercer lugar, en el tema de la evaluación donde un aspecto metodológico que requiere especial atención es la evaluación de los logros de aprendizaje. Se ha reconocido que los instrumentos e instancias evaluativas son asimismo formativas. En algunos casos se ha logrado realizar evaluaciones integrativas que involucran a varias asignaturas. La adecuada evaluación requiere que se hayan explicitado los logros esperados, las competencias a desarrollar y sus niveles. En cuarto lugar, la capacitación docente en la cual se han vinculado a la formación basada en competencias, la capacitación de los docentes quienes deben innovar en materias de metodología y evaluación, y considerar el tiempo de dedicación del estudiante, así como realizar una labor integrada al servicio del perfil de egreso. Por último, en la sustentabilidad, pues ha sido evidente que las transformaciones que acarrea la formación basada en competencias deben ser introducidas cuidando la sustentabilidad económica de la institución para evitar encarecer el proceso. Especial cuidado ha debido tenerse con los períodos de transición en lo que es frecuente que coexistan dos mallas curriculares.



## Conducción y estrategia. Orientaciones estratégicas

El proceso de innovación curricular si bien está caracterizado por diagnósticos, propósitos, criterios y elementos de diseño comunes, ha ido, en las universidades del CRUCH, por caminos que pueden distinguirse principalmente por la estrategia adoptada, así como por la forma en que ha sido conducido. Estas diferencias son propias de cada institución y están muy determinadas por las particularidades culturales y de estructura. Para identificar las principales estrategias y formas de conducción, que se resumen en dos cuadros más abajo, se ha recurrido al análisis de los documentos entregados por las universidades, así como a la información obtenida de entrevistas en profundidad con las respectivas autoridades responsables. Debe entenderse que la descripción que se hace, tanto de los cuatro tipos de estrategia como de los cuatro tipos de conducción, corresponden a simplificaciones de casos observados que se presentan en la mayoría de las universidades de forma mixta.

**Cuadro 5.** Caracterización de los tipos de conducción de procesos de innovación curricular en las veinticinco universidades examinadas

Tipo de Conducción	Descripción general	Ventajas y Problemas
<p><b>1. Conducción centralizada con liderazgo de alta autoridad</b></p>	<p>La conducción del proceso de innovación curricular de la institución es realizada por las más altas autoridades, sean estas el rector/a propiamente tal o el vicerrector/a académico/a y director/a de docencia. Es dependiente del proyecto de esas autoridades.</p>	<p><b>Ventajas:</b> Fuerte y explícito apoyo político al proceso.</p> <p><b>Problemas:</b> Depende de la voluntad de personas. Puede verse debilitado o descontinuado al haber cambio de autoridades. Es adecuado sólo para algunas instituciones.</p>

Tipo de Conducción	Descripción general	Ventajas y Problemas
<p><b>2. Conducción centralizada orientada por documentos</b></p>	<p>La conducción del proceso de innovación curricular de la institución está principalmente entregada a las más altas autoridades, sean estas el rector/a propiamente tal o el vicerrector/a académico/a y director/a de docencia, con el encargo de ceñirse a un proyecto institucional consensuado y explícito.</p>	<p><b>Ventajas:</b> Requiere una decisión institucional previa. Fuerte y explícito apoyo político al proceso. Asegura continuidad al haber cambio de autoridades.</p> <p><b>Problemas:</b> Las altas autoridades tienen menor margen para tomar decisiones que se desvíen del proyecto institucional.</p>
<p><b>3. Conducción compartida convergente</b></p>	<p>La estructura de la institución confiere a distintas autoridades (decanos, directores de carrera) la facultad de decidir y conducir la innovación curricular, sin embargo, ésta cursa orientada por un proyecto institucional único o con criterios comunes consensuados que son explícitos.</p>	<p><b>Ventajas:</b> La conducción fragmentada es más cercana a la comunidad universitaria. Se detectan problemas con mayor prontitud. La implementación es más efectiva. Es adecuada a la estructura de la institución y no entra en conflicto con ésta. Se potencian las distintas unidades y se adquiere experiencia institucional.</p> <p><b>Problemas:</b> Aun cuando exista un proyecto institucional, las realidades parciales pueden producir distorsiones. Requiere claridad previa respecto de los límites de las decisiones locales y respecto del marco general común. Las correcciones necesarias son más difíciles de decidir.</p>
<p><b>4. Conducción compartida</b></p>	<p>La estructura de la institución confiere a distintas autoridades (decanos, directores de carrera) la facultad de decidir y conducir la innovación curricular, que es diseñada localmente y no está orientada por un proyecto institucional único o con criterios comunes consensuados explícitos.</p>	<p><b>Ventajas:</b> Es adecuada a ciertas estructuras institucionales. Responde más libremente a las realidades locales y disciplinares.</p> <p><b>Problemas:</b> Coexistencia de conducciones que pueden llegar a ser divergentes y discrepantes. Falta de aprendizaje compartido. Repetición de errores. Aparición de inequidades.</p>

**Cuadro 6.** Caracterización de las principales estrategias para la innovación curricular en las veinticinco universidades examinadas

Tipo de Estrategia	Descripción General	Ventajas y problemas
<p><b>Estrategia 1.</b></p> <p><b>Adopción de un modelo externo</b></p>	<p>Considerando la enorme transformación sufrida por las universidades en el mundo, especialmente en casos tan notorios como el proceso europeo de Bolonia, se opta por tomar un modelo externo en su totalidad. Esta estrategia requiere de una fuerte decisión de política interna institucional y, también, identificar los ajustes que la realidad local demanda.</p> <p>En particular, consiste en la adopción de la formación por competencias, del ECTS y de favorecer la movilidad estudiantil. La capacitación es un elemento crucial para asegurar un buen correlato entre las decisiones y su implementación. La implementación, si bien contempla una gradualidad, es de rápida cobertura.</p>	<p><b>Ventajas:</b></p> <p>Permite una adopción temprana de transformaciones y esto lo instala como referente nacional.</p> <p>Es posible extraer conclusiones de otras experiencias.</p> <p>La fuerte decisión institucional al ser tan explícita se transforma de inmediato en un apoyo político a la innovación curricular.</p> <p>Evita los largos periodos de definiciones y diseño.</p> <p>Favorece la convergencia con otros espacios de educación superior.</p> <p><b>Problemas:</b></p> <p>Se adelanta respecto de la realidad nacional y esto podría implicar necesidad de ajustes posteriores.</p> <p>No considera oportunamente los altos costos involucrados.</p> <p>Al ser implantado abruptamente, corre el riesgo de no involucrar a todos los actores.</p> <p>Al no ser el resultado de un proceso de reflexión interno, puede no ser cabalmente comprendido y depende de la capacitación mucho más que las otras estrategias.</p> <p>Resistencia interna menos explícita.</p> <p>Al ser la movilidad estudiantil el foco inmediato de las acciones emprendidas, (sin poder realizarla con cobertura significativa) las expectativas creadas son problemáticas.</p>

Tipo de Estrategia	Descripción General	Ventajas y problemas
<p><b>Estrategia 2.</b></p> <p><b>Diseño interno con referentes</b></p>	<p>Se reconoce la necesidad de realizar una profunda innovación curricular y se identifican los modelos externos más notables. Esa inicial voluntad e insumos son los conductores de un proceso interno de diseño del modelo de innovación curricular propio con amplia participación. Se identifican todos los aspectos involucrados y se implementan articuladamente. Esos aspectos incluyen el escalamiento, lo financiero y la sustentabilidad institucional, economías de escala, la nivelación de los estudiantes, mecanismos de ajustes y participación amplia en el diseño e implementación.</p>	<p><b>Ventajas:</b> La participación, capacitación y apropiación están aseguradas pues ocurren simultáneamente con el diseño. La mirada integral de la propia institución y su realidad da mayores garantías de sustentabilidad de las transformaciones. Se ajusta bien a las necesidades de la institución y sus estudiantes.</p> <p><b>Problemas:</b> Al ser la etapa de diseño realizada en la misma institución, el proceso es más largo. Demanda una gran carga de trabajo a los académicos y funcionarios involucrados.</p>
<p><b>Estrategia 3.</b></p> <p><b>“Prueba y error”</b></p>	<p>Enfrentando las necesidades de transformación de los estudios de pregrado, especialmente por mejorar la calidad y pertinencia, se inicia un proceso de innovación curricular sin haber tomado previamente todas las decisiones relacionadas. El diseño es entonces gradual, iterativo, extendido en un largo tiempo y es simultáneo con implementaciones parciales.</p>	<p><b>Ventajas:</b> El resultado final es una estrategia muy pertinente a la institución. La detección de problemas y su corrección es parte del proceso y no significa un trauma ni es interpretado como un fracaso.</p> <p><b>Problemas:</b> El proceso de obtención de resultados es muy lento. Contempla una larga etapa de transición en la cual pueden surgir distorsiones serias que afecten la calidad por la coexistencia de varios modelos parciales.</p>

Tipo de Estrategia	Descripción General	Ventajas y problemas
<p><b>Estrategia 4.</b></p> <p><b>Inducción de proyectos MECESUP y posterior ordenamiento</b></p>	<p>La oportunidad que se abre por los fondos concursables destinados al mejoramiento del pregrado mediante su innovación curricular, provoca que se comprometan acciones en este sentido sin que se hubiera tomado una decisión reflexionada de iniciar este camino institucional.</p> <p>Es con posterioridad a la formulación de estas iniciativas que la institución se ve en la necesidad de acoger acciones dispersas y darles una coherencia.</p>	<p><b>Ventajas:</b></p> <p>Se inicia el proceso con gran posibilidad de éxito parcial.</p> <p>Posibilita sortear las resistencias de culturas institucionales refractarias a los cambios.</p> <p>La etapa de coherencia cuenta con experiencia adquirida y criterios basados en evidencia.</p> <p><b>Problemas:</b></p> <p>Las iniciativas, al haber nacido desconectadas unas de otras, podrían ser incluso divergentes.</p> <p>La corrección de modificaciones recientes ofrece una resistencia mayor de personas empoderadas por la aprobación externa y por los recursos recibidos.</p>

Cada modelo adoptado aporta al sistema un grado de logro e impacto relevante, de manera de contribuir al mejoramiento de la docencia con beneficio directo a los estudiantes y responde a las demandas actuales de la sociedad. En este sentido, todas las formas o tipos identificados deben entenderse como adecuadas puesto que obedecen a la realidad institucional respectiva.

## Consolidación de sistema entre las universidades del CRUCH

A lo anterior debe sumarse el análisis de los tres principales ejes de acción constitutivos de sistema: el Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile), los avances hacia una propuesta de marco de cualificaciones y las experiencias de movilidad estudiantil.

Respecto del primero, el CRUCH, luego de un largo trabajo de reflexión, análisis y consolidación de experiencias adquiridas, bajo la conducción de sus vicerrectores/as académicos/as, alcanzó en el año 2007 un acuerdo sobre el modelo de Sistema de Créditos Transferibles común a las 25 universidades que lo conforman. Este modelo, llamado SCT-Chile, en sus principales lineamientos permite mejorar el proceso formativo, articular un verdadero espacio de educación superior y posibilitar la movilidad estudiantil.

El modelo SCT-Chile consiste en los siguientes tres componentes indisolubles:

- Componente 1  
Carga de trabajo académico total de los estudiantes necesaria para el logro de aprendizaje (presencial y no presencial)
- Componente 2  
Rango de horas cronológicas anuales dependiendo de las semanas académicas de cada institución (1.440-1.900 horas)
- Componente 3  
Normalizador de créditos anuales en base 60

## Itinerario del SCT-Chile

**Diseño.** El itinerario de trabajo para consolidar el SCT-Chile comenzó con una etapa de diseño inspirada en la Declaración de Valparaíso del año 2003 donde los Rectores deciden “promover la convergencia del sistema universitario chileno impulsando la adopción de un sistema de créditos”. Esto ratifica los procesos de innovación curricular que se han venido desarrollando incipientemente en las universidades como una necesidad de repensar el pregrado. La etapa de diseño incluyó también un profundo diagnóstico de la situación en cada Universidad y dos semestres de medición de la carga real de trabajo de los estudiantes que se realizaron en forma masiva y con amplia cobertura mediante una bitácora.

**Acuerdo.** La etapa de diseño culminó con el acuerdo alcanzado el 2006 por el CRUCH sobre el SCT-Chile tanto en sus definiciones como en sus componentes. Las 25 universidades acordaron su adopción de manera gradual previa sanción en los respectivos Consejos Universitarios.

**Instalación de capacidades.** En el año 2007, se conforma un cuerpo de expertos del CRUCH en SCT-Chile compuesto por 50 personas activas en el proceso de innovación curricular (dos por cada Universidad). Estos Expertos SCT tienen la tarea de promover el proceso de innovación curricular con adopción del SCT en su propia institución y también la de promover el trabajo conjunto y colaborativo entre las universidades en estas materias. Los expertos SCT han debido observar en profundidad las diversas experiencias internacionales que sirven como referentes para el CRUCH. Han sido relevantes, asimismo, las actividades de capacitación tanto de los docentes como de los directivos y la socialización en las comunidades universitarias, incluyendo a los estudiantes.

**Experiencias piloto.** Las universidades han optado por partir realizando experiencias piloto de instalación del SCT-Chile, muchas de las cuales han estado vinculadas a proyectos MECESUP. Esta estrategia ha permitido que cada institución encuentre la forma más adecuada a su propia realidad.

**Implementación.** En el año 2009, los vicerrectores/as académicos/as dan inicio a las fase de implementación con amplia cobertura del SCT-Chile con un horizonte de cinco años. Para ir evaluando el proceso de implementación y reconociendo sus complejidades, se define una carta de balance consistente en cinco indicadores además del estado de aprobación formal del SCT-Chile, los que se observan en tres niveles de logro. Estos indicadores son: 1. Normativa, 2. Socialización, 3. Capacitación para la gestión, 4. Renovación curricular y 5. Condiciones para la movilidad estudiantil.

Respecto del segundo indicador, el CRUCH, preocupado por los problemas que prevalecen en la educación superior chilena, realizó un diagnóstico general donde detectó los siguientes aspectos preocupantes: titulaciones poco legibles y poco transparentes; escasa articulación entre los subsistemas; titulaciones poco relevantes y con baja articulación con el mundo del trabajo; baja proporción de programas acreditados y marco regulatorio diverso, desarticulado, poco específico en sus definiciones y que propicia la fragmentación.

Lo anterior llevó a concluir que se requiere un Marco de Cualificaciones (MC) para avanzar en el fortalecimiento de nuestro sistema de educación superior al tiempo que hay condiciones favorables para avanzar en su diseño.

Se consideraron como condiciones favorables la instalación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y del Sistema de Información de la Educación Superior (SIES), así como los avances del proceso de innovación curricular orientado al desarrollo de competencias y de implementación del Sistema de Crédito Transferible.

En consecuencia, y con el apoyo de un Proyecto MECESUP (UCN 0701) que se inició en el 2008, el CRUCH se propuso diseñar el perfil de un marco de cualificaciones para Chile, identificando los elementos clave que debe contener, así como los aspectos reglamentarios que deben abordarse para su desarrollo.

En relación al tercer punto para la consolidación del sistema, las universidades del CRUCH han identificado aspectos académicos en los que se complementan e iniciado experiencias piloto de movilidad es-

tudiantil en las que se pone a prueba los mecanismos diseñados tanto desde la perspectiva de la docencia como de la administrativa.

Se han identificado cuatro tipos de movilidad estudiantil, en orden creciente de profundidad del vínculo o acuerdo entre las universidades involucradas (tomado de proyecto MECESUP UMCE 0404):

1. El estudiante que realiza parte de sus créditos (hace una o más asignaturas o parte de ellas) en el plan de estudio de otra Universidad, pero termina su carrera en la Universidad en la que se matriculó inicialmente.
2. El estudiante que obtiene una (o más) salidas profesionales intermedias en otra Universidad diferente a la de su matrícula original.
3. El estudiante que, terminado sus dos años de formación básica, continúa sus estudios en otra Universidad diferente a la de su matrícula inicial.
4. El estudiante que, terminado sus dos años de formación básica, sigue estudios en paralelo en dos universidades con el fin de obtener una doble titulación.

Asumir la movilidad estudiantil en cada uno de sus diversos tipos supone resolver dificultades que manifiesta el sistema: difícil aumento de la cobertura de la movilidad por el costo elevado; es de gran complejidad poder contar con un procedimiento que asegure la pertinencia formativa; falta de sincronización entre las universidades por diversidad de calendarios académicos e imprevistos; asegurar que la movilidad no acarree una demora en la titulación; y, por último, dificultad en procedimientos administrativos, financieros y motivacionales.

El programa de Movilidad Estudiantil del Consorcio de Universidades Estatales (MEC) es una iniciativa especialmente interesante por su gran cobertura tanto de instituciones (16 universidades) como territorial (casi todas las regiones del país) y disciplinar. La movilidad del Programa MEC ha permitido, además, mediante un proyecto MECESUP (ULS0602), establecer procedimientos comunes adecuados, diseñados a partir de la identificación de problemas críticos. Estos procedimientos para la movilidad han sido sistematizados en un manual operativo que abarca lo administrativo, financiero, académico y de información. La iniciativa está conducida por los vicerrectores académicos y está vinculada al SCT-Chile. Durante el año 2009, el programa MEC ha ofrecido 866 cupos de movilidad entre las 16 universidades estatales chilenas. Con la movilidad MEC se ha buscado el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes a partir de experiencias tales como pasantías



de un semestre, prácticas profesionales o estadías de investigación en universidades de la red, distintas a la propia, y también fortalecer y potenciar la cooperación, complementación y generación de redes entre académicos

## Conclusiones y recomendaciones

### CONCLUSIONES

**El proceso de innovación curricular del CRUCH.** Atendiendo a los problemas derivados del aumento de cobertura, de las transformaciones sociales y de los cambios de paradigma de la sociedad del conocimiento, el CRUCH ha tomado decisiones sintonizadas con el contexto nacional e internacional que constituyen las bases para la consolidación de una nueva forma de enfrentar los procesos de enseñanza-aprendizaje organizados en programas de grados y títulos. La forma que se ha dado para este proceso considera un evidente aumento de calidad sin descuidar la necesaria y sana autonomía de las instituciones.

**El CRUCH como promotor de políticas públicas.** El proceso de innovación curricular del CRUCH ha llevado a decisiones conjuntas que se han transformado en importantes modelos o referentes nacionales y aportan las bases para la constitución de un verdadero sistema de educación superior chileno. De esta naturaleza son el acuerdo e inicio de implementación del SCT-Chile y la elaboración de una propuesta para marco de cualificaciones nacional; asimismo, lo son las experiencias de movilidad estudiantil en redes disciplinares.

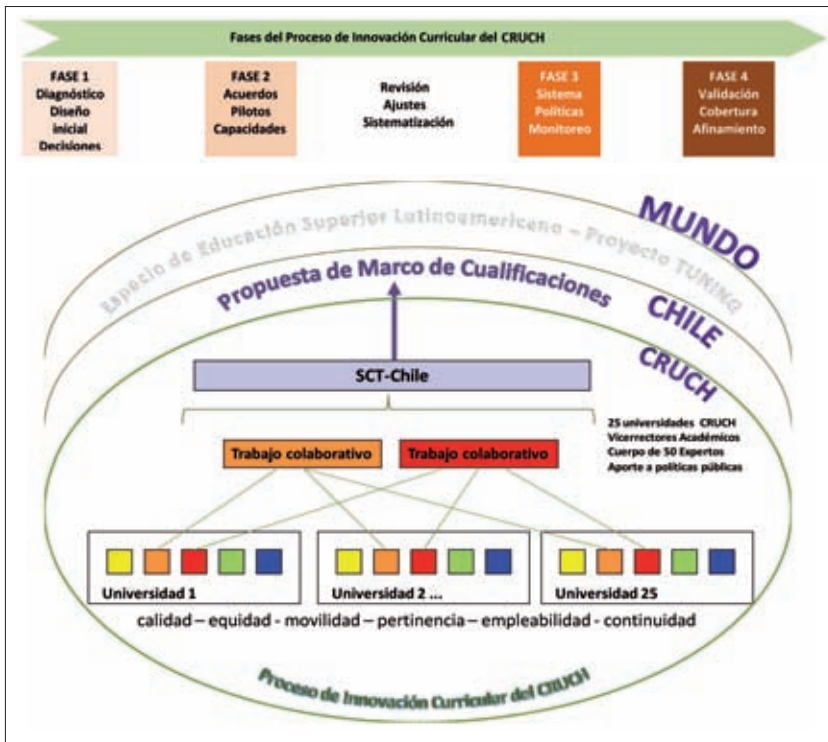
**Impactos esperados del proceso.** Con la innovación curricular, se ha buscado configurar un nuevo modelo de Universidad que, sin descuidar la solvencia cognoscitiva y la competencia profesional, ponga énfasis preferente en la formación de sujetos reflexivos, responsables, críticos, innovadores y versátiles. La tendencia es a revertir la rigidez del proceso educativo, la restricción de las opciones vocacionales y laborales de sus destinatarios, y a suministrar una formación que contrarreste la rápida obsolescencia. En otras palabras, se atiende a los problemas de calidad de los grados y titulaciones, de deserción de los estudiantes y empleabilidad de los egresados.

**Experiencia acumulada, buenas prácticas y capacidades instaladas.** Durante la última década, el CRUCH no solamente ha iniciado el proceso de innovación curricular sino que lo ha hecho instalando una serie

de elementos que sientan las bases para continuar el proceso. En primer lugar, se trata del diseño, claridad de conceptos y voluntad institucional a lo que se suman experiencias que constituyen aprendizajes relevantes. Puede decirse que se han concluido las dos primeras fases del proceso (fase 1, de diagnóstico, diseño y decisiones y fase 2, de acuerdos, experiencias piloto e instalación de capacidades) con suficiente solvencia como para abordar de manera responsable las dos siguientes fases.

**Desafíos.** Durante los próximos años, y coherente con los logros alcanzados, el CRUCH bien podría culminar su proceso de innovación curricular concentrándose en profundizar el sistema que conforma, realizar propuestas de políticas nacionales en educación superior y monitorear las transformaciones para su evaluación, validación, aumento de cobertura y finalmente, realizar un afinamiento del proceso apuntando a la resolución de los problemas. Este camino debiera ser pronta, clara y certeramente diseñado atendiendo a las urgencias nacionales y acogiendo la oportunidad estratégica que se presenta.

**Cuadro 8.** Niveles de complejidad del proceso de innovación curricular.



## RECOMENDACIONES

Se entregan a continuación las 10 recomendaciones para la fase 3 y la fase 4, que se desprenden de las observaciones realizadas para el presente informe.

### **Recomendación 1. Carta de navegación.**

Las transformaciones que acarrea el proceso de innovación curricular no tienen sentido por sí mismos sino que por el impacto que se busca, que es el aumento de los logros o resultados de aprendizaje oportunos y de la sintonía con la sociedad. Con esa perspectiva, la planificación de las fases 3 y 4 debiera considerar cambios que sean graduales, simples, posibles, fáciles y comprensibles para todos. Usar una carta de balance con los aspectos principales permitiría tanto avanzar por rutas ciertas como asegurar un ritmo adecuado y sostenido.

### **Recomendación 2. Las cosas claras.**

La ausencia de un marco de cualificaciones explícito y acorde con los tiempos constituye uno de los mayores problemas para el logro de los propósitos trazados por las universidades del CRUCH en materias de innovación curricular. Redactar una propuesta sólida y clara, debiera ser tarea prioritaria y, más aún, contribuir a su adopción formal.

### **Recomendación 3. Continuidad.**

Como consecuencia del marco de cualificaciones debiera mejorarse la vinculación entre el pregrado y el postgrado, aspecto que podría ser incluido en el proceso de innovación curricular desde su perspectiva más académica de formación continua, pero también desde la administrativa y de financiamiento.

### **Recomendación 4. Un diálogo sistemático.**

Las profundas transformaciones que el proceso de innovación curricular implica, hacen necesario mantener un permanente diálogo que permita la oportuna información y entendimiento recíproco entre Universidad/CRUCH y la sociedad. Grados y títulos que "valen la pena", eso es lo que el CRUCH debe entregar y lo que la sociedad debe recibir, reconocer y comprender. Sería muy adecuado implementar un sistema transparente para la aplicación, análisis y utilización de resultados de una encuesta de satisfacción, tanto a estudiantes y egresados como a la sociedad amplia (empleadores, sociedad civil, etc.).

### **Recomendación 5. Ni más ni menos.**

Es crucial para la innovación curricular la transparencia del proceso formativo y el reconocimiento del tiempo del estudiante como un “bien escaso”. Un sistema de medición de la carga de trabajo total del estudiante, con instrumentos comunes y resultados aglutinados, que pudiera aplicarse con periodicidad bianual, otorgaría la información necesaria para el afinamiento del proceso y de la implementación del SCT-Chile.

### **Recomendación 6. Caminos que convergen.**

Con los avances logrados por las universidades del CRUCH, están las condiciones para explicitar los aspectos comunes de los grados y títulos otorgados, ordenados por áreas, bajo el formato de perfil de egreso. Esto permitiría establecer las bases para un próximo acuerdo relacionado con un instrumento del tipo “suplemento al título”.

### **Recomendación 7. Caminos que se bifurcan.**

Con los avances logrados por las universidades del CRUCH, están las condiciones para analizar críticamente la estructura de grados y titulaciones que aún mantienen la forma de “túneles”. Esta estructura tradicional, de una entrada y una salida, es obsoleta y requiere ser flexibilizada introduciendo gradualmente salidas intermedias y ciclos, cuando esto sea posible. Para lograr tal flexibilidad es imprescindible el análisis por áreas disciplinares más que solo por carreras, para ir construyendo las vías de comunicación y tránsito entre ellas.

### **Recomendación 8. Un nuevo trato social.**

Es frecuente que los estudiantes, por diversos motivos, no completen los programas formativos ofrecidos, sin embargo estos estudios inconclusos desarrollan competencias y son una experiencia valiosa por la que, además, han invertido tiempo y han pagado sumas considerables que en ocasiones acarrearán endeudamiento. Es oportuno considerar un mecanismo discreto para el reconocimiento de los logros alcanzados por los estudiantes mediante el instrumento SCT-Chile haciéndolo acumulable y reconocible por la sociedad. Una extensión del acuerdo SCT-Chile de esta naturaleza permitiría revertir el esquema de “todo o nada” que opera en la actualidad al tiempo que conferiría una revalorización del paso por las universidades del CRUCH.

### **Recomendación 9. La ruta del CRUCH.**

En las siguientes fases del proceso de innovación curricular, aumentarán las posibilidades de la movilidad estudiantil nacional. Será necesario entonces establecer inequívoca y formalmente los requerimientos, mecanismos, protocolos y el proceso a seguir en el marco de acuerdos de confianza que se vayan alcanzando. La movilidad estudiantil internacional probablemente, y dependiendo de las disponibilidades de financiamiento también debiera aumentar. Frente a esta situación se podría considerar establecer una unidad en el CRUCH que cumpla el rol de facilitador de la organización y cooperación para la movilidad así como su seguimiento.

### **Recomendación 10. El CRUCH y el mundo.**

El proceso de innovación curricular del CRUCH aumenta su potencial de vinculación e inserción internacional. Profundizar los vínculos existentes requerirá no sólo completar el proceso, sino que también hacerlo visible y comprensible. Especial impacto en este aspecto tendrán el marco de cualificaciones y la consolidación del sistema.

Roxana Pey T.

Sara Chauriye B.

Colaborador: Francisco Durán

## Referencias

- Ron Tuck, (2007). An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers, ILO. Comisión Nacional de Acreditación, CNA, [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)  
CRUCH, [www.consejoderectores.cl](http://www.consejoderectores.cl)  
Documentos oficiales de proyectos MECESUP y sus informes de logros. Documentos oficiales entregados por las universidades: Planes de desarrollo estratégico, modelos educativos, otros.  
Entrevistas en profundidad realizadas a autoridades del CRUCH.  
Pey R., Chauriye S. y Chiuminatto P., (Diciembre, 2002). Formación general en la Universidad de Chile: Innovando en la docencia de pregrado. Calidad en la educación, Consejo Superior de Educación.  
Bernasconi, A., Rojas, F., (2004). Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003.

Delors, J., et al., (1996). La educación encierra un tesoro. Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI.

Rollin, K., (1997). Los temas críticos de la Educación Superior en América Latina. Vol. 2: Los Años 90. Expansión Privada, Evaluación y Postgrado.

Poblete R., (2008). Plan de trabajo del estudiante. Evaluación de competencias. Presentación USACH.

Presentación índices 2011.

Programa Inicia, Mineduc, [www.programainicia.cl](http://www.programainicia.cl)

Programa MECESUP, [www.mecesup.cl](http://www.mecesup.cl)

Proyecto TUNING-América Latina. [www.tuning.unideusto.org](http://www.tuning.unideusto.org)

Redefinir tertiary education, OCDE, 1998.

Sistema de créditos transferibles del CRUCH, SCT-Chile, [www.consejo-directores.cl](http://www.consejo-directores.cl)

Sistema de Información en Educación Superior, SIES, [www.sies.cl](http://www.sies.cl)

Sobre marcos de cualificaciones, [www.nfq.ie/nfq/en/](http://www.nfq.ie/nfq/en/)

Páginas web de las veinticinco universidades del CRUCH.



## Marco de cualificaciones

Diversos informes sobre el sistema de evaluación de la educación superior chilena, tales como el del Consejo Asesor Presidencial de Educación Superior, presentado el año 2008, el desarrollado por la OCDE-BM, entregado a la comunidad el año 2009, y el informe AEQUALIS, concluido el año 2011, destacan –entre las debilidades del sistema– la escasa legibilidad y transparencia de títulos y grados, así como la débil vinculación de éstos con el mundo del trabajo. Adicionalmente, estos estudios han mostrado que el sistema de educación superior chileno debe avanzar en la articulación de los subsistemas de educación superior, el reconocimiento de aprendizajes previos y el fortalecimiento de la relevancia de los programas educacionales para así materializar la propuesta de educación y aprendizaje a lo largo de la vida.

Por otra parte, existe evidencia internacional acerca de cómo  *Marcos de Cualificaciones*, como los europeos o los de Oceanía, han contribuido precisamente a fortalecer la transparencia, legibilidad y flexibilidad de las titulaciones, así como la articulación del mundo del trabajo con el de la educación y la articulación entre los distintos subsistemas de educación superior. Adicionalmente, estos instrumentos han contribuido al fortalecimiento de la relevancia de los programas educativos y de sus estándares de calidad.



## ¿Qué es un marco de cualificaciones?

De acuerdo a la definición propuesta por Ron Tuck (2007) en el documento elaborado para la OIT, *un marco de cualificaciones es un instrumento para el desarrollo, la clasificación y el reconocimiento de destrezas, conocimientos y competencias a lo largo de un continuo de niveles acordados. Es una vía para estructurar cualificaciones existentes y nuevas, que se definen a partir de resultados de aprendizaje, es decir, afirmaciones claras acerca de lo que el estudiante debe saber o ser capaz de hacer, ya sea que haya sido aprendido en una sala de clases, en el lugar de trabajo, o menos formalmente. El marco de cualificaciones (MC) indica la "comparabilidad" de cualificaciones diferentes y cómo se puede progresar de un nivel a otro, dentro y a través de sectores ocupacionales o industriales, o incluso a través de campos vocacionales y académicos, si el MC se ha diseñado incluyendo las cualificaciones vocacionales y académicas en un único marco.*

Una primera observación a esta definición es que un marco de cualificaciones está basado en la expresión de los perfiles de los títulos y grados en términos de resultados de aprendizaje. Por su parte, estos resultados de aprendizaje se ordenan en torno a conocimientos, destrezas y competencias, los que se explicitan para cada nivel. Las cualificaciones nuevas y antiguas se clasifican entonces en alguno de los niveles, dependiendo de la complejidad de los resultados de aprendizajes consignados en sus respectivos perfiles de egreso, graduación o titulación. La explicitación de los descriptores de cada nivel permite establecer las condiciones de progresión de un nivel al superior.

La revisión de la literatura muestra que en la actualidad hay un número significativo de países que han implementado o están en la fase de diseño o de introducción de sus marcos de cualificaciones.

De acuerdo a un reciente informe de la *International Labour Office* de las Naciones Unidas (2009), alrededor de 70 países se encuentran realizando acciones para desarrollar o implementar marcos de calificaciones como un instrumento para incrementar la relevancia, calidad y flexibilidad de sus sistemas educacionales y de capacitación. También el marco de cualificaciones ha sido visualizado como una herramienta para facilitar la integración regional de mercados laborales, como es el caso de Europa y el Caribe.

Otro elemento a considerar, que da cuenta de la naturaleza global y la importancia que se le ha dado a los marcos de cualificaciones, es

la implementación de los llamados meta marcos, o marcos de cualificaciones regionales. Este es el caso de Europa, Caribe, Islas del Pacífico y la Comunidad de Desarrollo Sud Africana.

Un ejemplo interesante es el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF). Este es un marco común de referencia que relaciona entre sí los sistemas de cualificaciones de los países y sirve de conversión para mejorar la interpretación y comprensión de las cualificaciones de diferentes países y sistemas de Europa.

## ¿Es posible la instalación de un marco de cualificaciones en Chile?

El sistema de educación superior chileno ha experimentado una serie de cambios, alineados con el Proceso de Bolonia. Entre los más significativos se pueden destacar los procesos de rediseño curricular, con foco en el desarrollo de competencias y basados en resultados de aprendizaje, así como la instalación de créditos transferibles y la consideración de la carga de trabajo del estudiante en el diseño de los currículos.

Mención especial merece la instalación del Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad, pero sobre todo el consenso que hoy existe en la necesidad de fortalecer el sistema de acreditación en su conjunto.

Finalmente, la instalación y fortalecimiento que ha experimentado el Sistema de Información de la Educación Superior, (SIES).

Todos estos elementos son condiciones necesarias para el desarrollo de un marco de cualificaciones. Además, es necesario disponer de la voluntad política de avanzar a un sistema más alineado con los modelos globales, fortaleciendo la calidad, transparencia y legibilidad de los programas y titulaciones.

## ¿Fortalece un marco de cualificaciones el sistema de educación superior chileno?

Teniendo presente las condiciones en que los marcos de cualificaciones se han desarrollado e instalado en Europa, Asia y Oceanía, así como los beneficios que han significado para estos sistemas de educación, la respuesta es claramente afirmativa.

La instalación de un marco de cualificaciones aborda en primer término la debilidad en la legibilidad de los títulos mediante el ordenamiento de éstos según complejidad de los resultados de aprendizajes y competencias alcanzados y desarrollados durante el proceso de formación.

Un marco de cualificaciones condiciona, en primer lugar, los perfiles de egreso de los distintos programas de formación para que se expresen en términos de resultados de aprendizaje y/o competencias. De esta manera, se declara lo que el estudiante debe saber, comprender y/o ser capaz de hacer al término del proceso de aprendizaje prescrito en el currículo de la carrera o programa. Esto implica un beneficio directo para los estudiantes que podrán comparar la oferta académica mediante un lenguaje común o equivalente a las distintas carreras. Implica un beneficio también para los potenciales empleadores y el mundo del trabajo en general, pues dispondrán también de información de los conocimientos, destrezas, habilidades y competencias que se espera posean los egresados de los distintos programas y carreras.

Adicionalmente, y teniendo en cuenta que para el diseño e implementación de un marco de cualificaciones se requiere un involucramiento de los actores claves provenientes de las instituciones proveedoras de educación superior, del mundo del trabajo, de los colegios profesionales, asociaciones gremiales comerciales e industriales y del sector público, se logran beneficios en el ámbito de la relevancia y pertinencia de las titulaciones, del fortalecimiento de la calidad y de la articulación de los títulos y grados con el mundo del trabajo.

## Proceso de desarrollo e instalación de un marco de cualificaciones

La experiencia internacional muestra que la instalación de un marco de cualificaciones es un proceso que toma al menos cinco años y que requiere de la participación de actores del mundo de la educación, del trabajo, de las agencias de aseguramiento de calidad, del sector público y un fuerte liderazgo del Ministerio de Educación. Requiere de recursos importantes: humanos, estratégicos, técnicos y políticos para la conformación de las distintas unidades de trabajo. En los apartados siguientes se describen brevemente algunos elementos que se deben tener presente para la elaboración de un proyecto de diseño e instalación de un marco de cualificaciones.

## Coordinación del proyecto

De acuerdo a la experiencia internacional, el desarrollo de un proyecto de implementación de un marco de cualificaciones debe considerar la participación de representantes del sector público, en particular de los ministerios de Educación y Trabajo, proveedores de educación superior, vocacional y capacitación, organismos y agencias de aseguramiento de calidad, colegios profesionales, asociaciones gremiales empresariales y estudiantes. La coordinación del proyecto debiera radicarse en el Ministerio de Educación. Por último, se recomienda el establecimiento de un organismo rector, autónomo, de alto rango, asociado al Ministerio de Educación y responsable ante éste.

## Propósitos y alcances de un marco de cualificaciones.

Un marco de cualificaciones en Chile debiera abordar en primer lugar los déficits del sistema de educación superior en legibilidad y transparencia de los títulos y grados, así como en la articulación entre los subsistemas. La superación de la debilidad en la legibilidad de los títulos se logra mediante la expresión de los perfiles de egreso en términos de resultados de aprendizaje.

Los dos sectores principales de educación y capacitación con intereses en un marco de cualificaciones son la educación y capacitación técnica vocacional y la educación superior. Se sugiere entonces desarrollar un marco de cualificaciones que incluya a todos los sectores de la educación y capacitación, incluyendo el sector vocacional y la educación superior. Así, se logra fortalecer la integración de los distintos sectores y promover la progresión de los estudiantes a lo largo de un sistema más amplio y las innovaciones curriculares que facilitan las definiciones de las titulaciones en términos de resultados de aprendizajes (en el conjunto de los proveedores de educación).

## Elementos de un marco de cualificaciones.

Los elementos clave de un marco de cualificaciones son la definición de niveles y los descriptores de niveles.

- La decisión sobre el número de niveles que deba tener el marco de cualificaciones tiene que surgir de la discusión, análisis y consenso de los actores clave en el tema de las cualificaciones, esto es proveedores de educación y capacitación, empleadores y organismos gremiales empresariales, egresados y colegios profesionales y el sector público, con representantes de los subsectores educación, trabajo y economía. Un rol importante deben cumplir las agencias autónomas relacionadas con la regulación y el aseguramiento de calidad de la educación como el Consejo Nacional de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación y las Agencias de Acreditación. Lo esencial en la definición del número de niveles es establecer una estructura con los puntos de encuentro y articulación tanto vertical como horizontal de las titulaciones y los niveles asociados.
- Los descriptores de niveles son declaraciones generales de los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes característicos de cada nivel.

## Aspectos legales y reglamentarios a considerar para el desarrollo de un marco de cualificaciones

La instalación de un marco de cualificaciones hace necesario revisar las definiciones legales de los títulos y grados que actualmente ofrece la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), en función de resultados de aprendizajes eliminando las referencias a horas de estudio o años de duración de las carreras. De igual manera podría extenderse el reconocimiento legal de certificaciones específicas o con propósitos especiales, como los diplomas, diplomados y postítulos que han quedado fuera de la actual regulación marco.

La eliminación de la condición de otorgar el grado de licenciatura a algunas carreras, dictadas solo en las universidades, facilitaría el establecimiento de las equivalencias de títulos y grados entre los diversos tipos de instituciones de educación superior.

De igual manera, se deberá volver a estudiar aquella normativa que privilegia los títulos obtenidos en un determinado tipo de institución.

Todo lo anterior requerirá de una estrecha coordinación entre la autoridad legislativa, la autoridad técnica administradora del marco de cualificaciones y las instituciones de educación superior, coordinación que podría ir perfeccionándose con cada nueva pieza de legislación que se discuta.

## Conclusiones

Un marco de cualificaciones es un instrumento para la clasificación y articulación de títulos y grados a lo largo de un continuo de niveles. Niveles que se definen en función de resultados de aprendizaje.

La ausencia de un marco de cualificaciones ha sido señalada como una debilidad del sistema de educación superior chileno.

Los avances en materia de diseño curricular e instalación del Sistema de Crédito Transferible (SCT), el fortalecimiento del Sistema de Información de Educación Superior (SIES) y la consolidación del Sistema de Aseguramiento de Calidad, son requisitos previos que permiten prever que el desarrollo e instalación de un marco de cualificaciones es una tarea posible.

La instalación de un marco de cualificaciones es un instrumento que reportaría importantes beneficios al sistema de educación superior chileno. Aspectos tales como transparencia y legibilidad de títulos y grados, así como la relevancia de éstos se vería fuertemente fortalecida.

El desarrollo e instalación requiere de importantes recursos humanos, financieros, técnicos y políticos para la conformación de las distintas unidades de trabajo. De igual manera se requiere de modificaciones y actualizaciones de la normativa legal y reglamentaria de la educación superior y técnica vocacional.

Carlos Mujica R.


## Referencias

- Ron Tuck, (2007). An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks, Conceptual and Practical Issues for Policy Makers, ILO Publications. [www.ilo.org/publns](http://www.ilo.org/publns)
- Stephanie Allais, David Raffe, Rob Strathdee, Leesa Wheelahan, Michael Young, (2009).
- Learning from the first qualifications frameworks, International Labour Office, Genève, Suiza.
- EQF, European Qualification Framework. Información disponible en [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/index\\_es.html](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_es.html)





II. Prácticas y reflexiones  
internacionales







## El Proceso de Bolonia: La experiencia en Alemania

En 1999, la Declaración de Bolonia sentó las bases para la construcción de un "Espacio Europeo de Educación Superior" (EEES) basado en los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, teniendo como objetivo adaptar los sistemas de educación superior de los países miembros y hacer converger sus fines, pero sin renunciar a las características propias de cada sistema en particular. La creación del EEES tenía como meta proveer herramientas para conectar los distintos sistemas de educación superior, hacer más comparables los títulos universitarios en Europa y fomentar la movilidad académica; sin pretender armonizar los sistemas nacionales de educación superior, sino más bien tender puentes que faciliten a los individuos la movilidad de un sistema de educación superior a otro. En concreto, se acordó establecer un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones basado en tres ciclos (grado, magister y doctorado), un sistema internacional de créditos, promover la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores y personal de administración y servicios, crear estándares de calidad comunes en la educación superior y promover una dimensión europea de la educación superior.

Al principio, se previó un período de 10 años para las reformas respectivas. Sin embargo, siendo un proceso de cambios muy complejo y en desarrollo continuo, se han ido concretando y ampliando las metas principales tanto por los gobiernos como por las instituciones involucradas en el proceso. Se han incluido nuevos aspectos como la relevancia de la educación universitaria para el mercado laboral, se han consolidado los sistemas de garantía de la calidad así como los instru-

mentos para fomentar la movilidad, y se ha introducido un cambio de perspectiva poniendo a los estudiantes mismos en el centro del proceso educativo. Actualmente, el proceso de implementación no se ha dado por terminado y las universidades siguen trabajando en las reformas.

## Posición de partida en Alemania

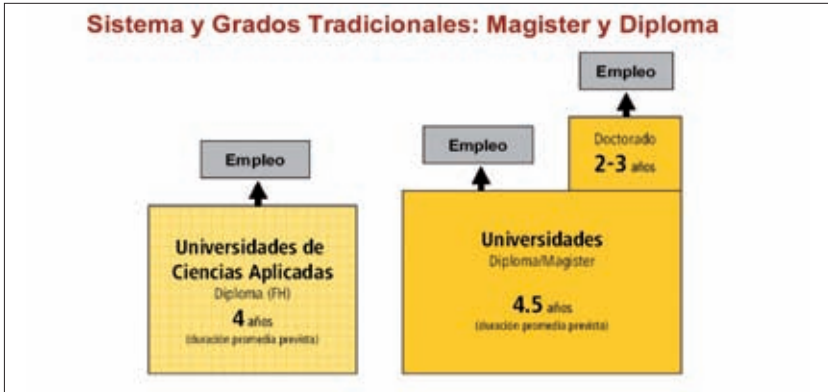
En Alemania, el Proceso de Bolonia ofrecía la posibilidad no solamente de trabajar en la integración europea sino que, al mismo tiempo, enfrentar la necesidad de reformas a nivel nacional. La educación superior en Alemania se caracterizaba por problemas como, por ejemplo, carreras poco estructuradas que daban poca orientación a los estudiantes, larga duración de los estudios, altas tasas de abandono, carreras que prestaban poca atención a las habilidades prácticas, falta de internacionalización en muchas carreras, incompatibilidad internacional de las titulaciones, así como deficiencias en cuanto a garantía y desarrollo de la calidad. Con las reformas del Proceso de Bolonia se buscaba encarar también estos retos nacionales.

## Una nueva estructura para los programas de estudios

Tradicionalmente, las universidades y otras instituciones alemanas de educación superior ofrecían programas de estudios largos, es decir, de una duración promedio que variaba entre 4 y 4.5 años, otorgando los grados tradicionales de "Diploma" o "Magister" como primer grado de cualificación profesional. El doctorado era la primera etapa de posgrado teniendo una duración prevista de 2 a 3 años.<sup>2</sup>

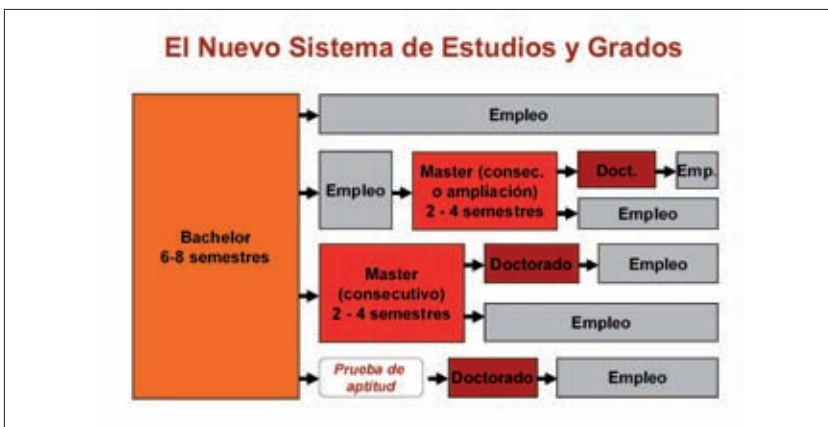
---

2. En la práctica, tanto los estudiantes como los doctorandos solían permanecer mucho más tiempo en las universidades.



Fuente: HRK

Para cumplir con las metas del Proceso de Bolonia, fue necesario revisar profundamente la estructura de las carreras universitarias y establecer un nuevo sistema que debía incluir titulaciones comparables conforme con la idea de los tres ciclos de grado, magister y doctorado. Además, este nuevo sistema debía ser capaz de responder a los desafíos nacionales ofreciendo una mejor estructuración, mayor flexibilidad, más variedad en cuanto a posibles vías de formación, una reducción tanto de las tasas de abandono como de la duración de las carreras. Por consiguiente, se desarrolló en los años siguientes una nueva estructura para las carreras académicas, la cual se está introduciendo desde entonces en las instituciones de educación superior (IES) alemanas con la meta de reformar todas las carreras en todas las IES.



Fuente: HRK

En este nuevo sistema de estudios en Alemania, la base común de toda formación académica son los estudios de bachiller. Estos tienen una duración de entre seis y ocho semestres<sup>3</sup> (igual a 180-240 puntos de créditos ECTS) entregando la base de una disciplina. Terminan con un primer grado académico (titulación) que acredita una cualificación profesional y faculta para ejercer una profesión. La meta de los programas es entregar a los estudiantes las bases de una formación científica y las competencias metodológicas correspondientes y una cualificación profesional (según el perfil de las IES y la carrera escogida).

Haber terminado exitosamente esta primera fase de formación académica faculta a los graduados a escoger entre varias posibilidades: seguir estudiando en un programa de ampliación de estudios o un programa de especialización en una materia específica –en la misma institución o en otra IES, dentro o fuera del país– o integrarse directamente en el mercado laboral, siempre con la opción de volver después de algunos años a las IES para seguir estudiando un programa de magister.<sup>4</sup>

Hoy, el magister es el segundo nivel de cualificación académica en Alemania.<sup>5</sup> El requisito formal para la admisión en los programas de magister es un primer grado que acredita una cualificación profesional (normalmente un bachiller). Adicionalmente, las IES pueden definir requisitos complementarios con los que los postulantes tienen que cumplir, como conocimientos especiales en la materia, una determinada nota promedio en los exámenes, experiencia laboral o la aprobación de un test de selección. Existe una gran gama de programas de magister: los hay tanto con un enfoque científico como con un enfoque en la aplicación. Tienen una duración de entre dos y cuatro semestres (igual a 60-120 puntos de créditos ECTS). Su fin es proporcionar conocimientos más amplios y profundos en la respectiva disciplina. Después de su titulación, los graduados pueden dedicarse a una carrera científica o entrar en los campos profesionales que requieren una formación científica más profunda. Además, un magister es el requisito formal de admisión para un doctorado.

---

3 El año académico en Alemania se divide en dos semestres.

4 Para estudiantes especialmente dotados existe, en algunos casos específicos, la opción de seguir –después de una prueba de aptitud– en un programa de doctorado.

5 Además, en ciertas disciplinas siguen existiendo carreras que terminan con un examen de Estado (Staatsexamen), por ejemplo en medicina, derecho, farmacia. Estas carreras se realizan bajo vigilancia estatal.

En Alemania, un año después de su examen, 77 % de los graduados de las universidades y 53 % de los graduados de las universidades de ciencias aplicadas han iniciado estudios adicionales, por regla general estudios de magister.<sup>6</sup>

A fin de asegurar la calidad, todos los programas de bachiller y magister tienen que acreditarse con agencias de acreditación a su vez acreditadas por el Consejo de Acreditación.<sup>7</sup>

Finalmente, en la lógica europea, los doctorados forman el tercer ciclo de la formación académica, sin embargo pertenecen ya al campo de la investigación<sup>8</sup>. Todos los grados de magister otorgados por las IES alemanas dan formalmente el derecho a empezar un doctorado. El sistema alemán ofrece una gran variedad de doctorados, no obstante, solamente las universidades tienen el derecho de otorgar el grado de "doctor". Existen tanto el modelo tradicional de un doctorado individual, como colegios y escuelas doctorales con un currículo fijo, como doctorados "externos" en el marco de los cuales gran parte del trabajo investigativo se realiza en un instituto de investigación extra universitario (p.ej. en la industria o el sector económico) y también muchas formas mixtas. Las respectivas leyes prevén una duración de tres a cuatro años para el doctorado.

## Elementos adicionales del proceso de reforma

El sistema de créditos transferibles (ECTS) está concebido para poner las bases de la medición de la carga de trabajo de los estudiantes. Un crédito equivale a 25 a 30 horas de trabajo, incluyendo el tiempo de preparación y repaso, previendo para un semestre 30 créditos. De esta manera se calcula para un año de estudios un máximo de 1800 horas de trabajo, igual a 45 semanas de 40 horas, igual a 60 puntos ECTS. Un bachiller equivale entonces a 180 a 240 puntos ECTS, un

---

6 "Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland", BMBF, 2012.

7 No hay acreditación para los programas estatales que otorgan un examen estatal ni para los programas de doctorado.

8 Cf. los "Salzburg principles", Conclusions and Recommendations from the Bologna Seminar on "Doctoral Programmes for the European Knowledge Society" (Salzburg, 3-5 February 2005).

magister a 60-120 puntos ECTS, una carrera en la estructura bachiller y un magister se calcula con 300 puntos ECTS.

La modularización: Junto con los nuevos programas de estudio se introdujo una nueva forma de organizarlos: la modularización. Los estudios se organizan por unidades temáticas que suelen durar uno a dos semestres, cada una cuenta con un número de créditos ECTS determinado y termina con un examen o una evaluación común (reemplazando así los exámenes al final de la carrera). Cada módulo puede comprender distintos cursos, acaso de índole distinto, pero concebidos para enseñar las mismas competencias. A este fin, al diseñar los módulos así como la estructura de la carrera, se deben enfocar los resultados del aprendizaje. Para cada carrera, los reglamentos de estudios y exámenes de la respectiva IES definen cuáles son los módulos a realizar.

El *diploma supplement* (DS) recoge información de manera unificada sobre los estudios cursados, el contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas para facilitar su evaluación y reconocimiento por otras instituciones, tanto para fines académicos como profesionales. Ayuda a los empleadores a evaluar si un graduado tiene las competencias necesarias para un determinado empleo en una empresa; ayuda a los estudiantes a documentar las cualificaciones y competencias adquiridas y ayuda a las IES a evaluar si un estudiante está calificado para un postgrado.

Casi todas las IES alemanas distribuyen a todos sus graduados de las carreras de bachiller y magister el suplemento al diploma (DS), en alemán e inglés para su uso a nivel nacional e internacional.

## Grado de implementación en Alemania, éxitos y desafíos

En el semestre de invierno 2011/2012, más de 13.000 (= 85%) de todos los programas de estudios otorgan los grados de bachiller o magister<sup>9</sup>; un total de 60% de todos los estudiantes en Alemania están matriculados en los nuevos programas; y más de 40% de todos los graduados salen con los nuevos grados de bachiller o magister.

Si bien el proceso de reestructuración como la implementación de las reformas ha estado acompañado por muchas inquietudes e incluso

---

9 De los programas todavía no reformados, un total de 76 % son carreras estatales o eclesíásticas que se rigen por normas particulares.

temores, se están mostrando los primeros éxitos. Uno de los efectos positivos es que los estudiantes de las nuevas carreras terminan sus estudios en un espacio de tiempo cercano a la duración prevista de una carrera (duración real de 6.7 semestres a duración prevista de 6.2 semestres promedio) y los estudiantes muestran un alto grado de satisfacción con la calidad de los estudios. Además, parece que el nuevo sistema es capaz de atraer también estudiantes de familias no tan privilegiadas en cuanto a su condición socio-económica. Por lo menos, en las carreras de bachiller de las universidades de ciencias aplicadas, el porcentaje de estudiantes que no son de familias académicas ha crecido notablemente<sup>10</sup>.

En el transcurso del proceso de discusión e implementación de las reformas se ha producido un importante cambio de paradigma. En la primera fase de la implementación del Proceso de Bolonia en las IES alemanas, se prestó especial atención a los cambios estructurales y organizacionales, mientras que ahora se destaca más la oportunidad de revisar también los contenidos y la didáctica, partiendo de la convicción que la enseñanza pierde mucho de sus posibles efectos si la atención se concentra solamente en la transmisión de conocimientos. Más bien hace falta que los estudiantes tengan la posibilidad de asimilar activamente los conocimientos. Con esto, el enfoque pasa de la docencia, a la enseñanza y el aprendizaje. Los nuevos currículos –con su explícita orientación a habilidades y resultados del aprendizaje– ponen a los estudiantes en el centro del proceso de formación, definiendo lo que el estudiante debe saber o ser capaz de hacer al término de su formación.

Aparte de los conocimientos especializados (técnicos) y metodológicos hay que transmitir y evaluar la aplicación de los conocimientos adquiridos (destrezas y competencias), por ejemplo, a través de proyectos interdisciplinarios o un trabajo en grupos basado en escenarios “reales”. Este contexto permite a los estudiantes adquirir adicionalmente “*soft skills*”, como planificación del tiempo, trabajo en proyectos y competencias sociales.

Esta orientación de una carrera en los resultados de aprendizaje se tiene que comprobar en el proceso de acreditación.

Sin embargo, hace falta que la enseñanza como los currículos se alineen todavía más con los resultados del aprendizaje y las competencias que deben adquirir los estudiantes. La “estudiabilidad” de los

---

10 Cf. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks.



programas (= si el estudio de las carreras se puede realizar de la manera prevista) ha sido una de los grandes desafíos al principio del proceso de reformas. Muchas veces, el resultado de la reestructuración de las carreras era una sobrecarga temática de los currículos resultando en una sobrecarga de trabajo y exámenes para los estudiantes. En el caso de las carreras magister, la diversidad de la oferta crecía enormemente, pero acentuando sobre todo lo peculiar de cada programa, sin prestar mucha atención a la transparencia y compatibilidad necesaria de las ofertas. Había además problemas en cuanto al reconocimiento de estudios realizados en otras IES. Las IES alemanas siguen trabajando en los ajustes necesarios.

El número de estudiantes está aumentando y como tal la diversidad del cuerpo estudiantil en cuanto a edad, trasfondo social, educación previa, etc. Entran tanto estudiantes muy jóvenes buscando una primera formación profesional como estudiantes mayores que ya tienen experiencia profesional y que vuelven a las IES para adquirir competencias adicionales. Además, hay una creciente "permeabilidad" entre la formación profesional y académica. Esta situación obliga a las IES a buscar formas sobre cómo reaccionar adecuadamente ante esta heterogeneidad. Por un lado, se están desarrollando e introduciendo servicios de asesoramiento adaptados a las necesidades de los distintos grupos de estudiantes, tutorías, y "cursos puente" en la fase inicial de los estudios y, por otro lado, hay una demanda creciente de programas en régimen de dedicación parcial y currículos más flexibles. Es necesario, tanto por la demanda personal como del mercado de trabajo, ampliar la oferta en el área de la educación continua y aprendizaje de toda la vida.

Otro de los desafíos es la movilidad estudiantil internacional. Con los cambios tanto estructurales como curriculares se han producido cambios e incluso una baja en la movilidad de los estudiantes. Se está desarrollando una movilidad "vertical", es decir, muchos estudiantes ya no van al extranjero durante sus estudios sino después de haber obtenido un primer grado académico (en cifras: el 24% de los graduados con el bachiller de las universidades y un 12% de los graduados con un bachiller de las universidades de ciencias aplicadas.) Sin embargo, este cambio no era intencionado, de modo que se considera necesario organizar los programas de estudios de tal manera que abran la posibilidad de integrar estancias en el extranjero. Además, todavía hace falta mejorar los trámites de reconocimiento.

Un tema de discusión sigue siendo las perspectivas del bachiller en el mercado laboral, así como el acceso y los procesos de admisión a los estudios de magister. Al principio, la gran mayoría de los estudiantes expresaba la intención de seguir estudiando después de su primera titulación para adquirir no solamente el bachiller sino también un magister. Además, por falta de experiencia no estaba asegurado cómo los titulados de un bachiller iban a ser recibidos por el mercado laboral. Se dudaba de la profundidad de una formación que solamente duraba tres años. Por otra parte, la política no estaba dispuesta a financiar a todos los estudiantes las plazas en el nivel de postgrado. Entretanto, se está demostrando que los graduados con bachiller, en la mayoría de los casos, no suelen tener grandes dificultades en integrarse en el mercado laboral y son bien recibidos por las empresas. Sin embargo, la aceptación del bachiller en el mercado de trabajo permanece como uno de los temas importantes, y está claro que la aptitud de los programas de estudios para el mercado laboral sigue requiriendo un diálogo continuo entre el gobierno, las IES y las empresas.

En resumen, la implementación de las reformas en el marco del Proceso de Bolonia es larga y todavía no ha terminado. Quedan muchos desafíos futuros a enfrentar, de los cuales sólo algunos se han mencionado en este texto. No obstante, el nuevo sistema de estudios escalonado establecido en Alemania ha arrancado bien, es mucho más variable y complejo que el anterior, ofreciendo una gran variedad de vías y perspectivas tanto académicas como profesionales.

Iris Danowski



## Innovación en educación: Una propuesta para repensar la enseñanza

¿Por qué debo cambiar cómo enseño? Esta es quizás la pregunta más frecuente que se hacen los profesores universitarios cuando su institución les pide que rediseñen su curso con fundamento en competencias o que hagan sus clases de manera más activa y centren el proceso educativo en el estudiante. Por otra parte, las autoridades de la Universidad se preguntan ¿Cómo hago para que mis profesores cambien cómo enseñan? Este artículo presenta una reflexión sobre por qué es necesario repensar la enseñanza y sobre las estrategias para mejorar de manera efectiva y sostenible la calidad de la misma. Esta reflexión se realizará a través de una revisión de los principales retos que enfrentan las instituciones de educación superior alrededor de la calidad de la enseñanza así como de los factores claves de éxito que deben ser considerados en la creación y fortalecimiento de su capacidad para mejorar la enseñanza.

Las ideas presentadas en este artículo son producto del trabajo que realiza LASPAU<sup>11</sup> por medio de la iniciativa para el desarrollo de la innovación académica y en la cual han participado más de 20 universidades en Latinoamérica y el Caribe durante cinco años de existencia. Este grupo de instituciones representa un espectro amplio de organizaciones que abarca desde universidades públicas hasta universidades privadas con diferentes tamaños y valores, pero todas con el interés común de mejorar la educación que ofrecen.

---

11 LASPAU es una organización afiliada a Harvard University y tiene como misión proveer acceso a la educación en Latinoamérica y el Caribe. Con cuarenta y siete años de existencia ha contribuido con la formación de más de 20.000 profesionales en la región.

Las razones que sustentan la necesidad de repensar la gestión docente vienen dadas por las condiciones que rodean el proceso de enseñanza del docente. Para simplificar esta reflexión se propone revisar tres razones: facilidad de acceso al conocimiento; estructura del conocimiento y el hecho de que nuevos modelos educativos están directamente vinculados a nuevas formas de enseñanza.

## Facilidad de acceso al conocimiento

El docente de estos tiempos es parte de una sociedad donde el conocimiento es democrático y al cual el estudiante puede acceder muy fácilmente a través de la tecnología. De acuerdo a las estadísticas del Banco Mundial para el 2009, 89 de 100 personas contaban con una suscripción de telefonía celular y 31.3 de 100 personas eran usuarios de internet. Hoy día los estudiantes universitarios están rodeados de tecnología en buena parte de su tiempo y muy probablemente asisten a clases a la vez que están conectados por múltiples vías a diferentes redes sociales como Facebook, Twitter, Skype, entre otras, mientras que a la par consiguen rápidamente cualquier concepto requerido en la clase a través de Google o Wikipedia por ejemplo. Esta realidad sin duda afecta el ambiente de enseñanza y propicia condiciones que pueden ser aprovechadas en beneficio de mejorar el aprendizaje.

Acceder con tanta facilidad al conocimiento por parte del estudiante implica que ya no es indispensable memorizar conceptos e información como se solía hacer cuando al conocimiento sólo se podía acceder a través de libros. En consecuencia, la transmisión de conocimientos a través de clases magistrales que propicien la memorización no es el método más efectivo para convivir con las condiciones de aprendizaje que ahora se presentan. Estas condiciones establecen un nuevo esquema donde el docente se ve obligado a crear un ambiente de aprendizaje que promueva el razonamiento y la comprensión en sus estudiantes de manera que comprendan los conceptos esenciales de su profesión y que desarrollen las destrezas necesarias para avanzar en su programa de estudios.

## Estructura del conocimiento

Tradicionalmente el conocimiento ha sido enseñado en compartimientos separados y organizados en cursos no conectados a lo largo del programa de estudios en la Universidad y los cuales se han enfocado exclusivamente en sus áreas. Actualmente, el internet y la interdisciplinariedad que establece la economía del conocimiento, plantea la exigencia a las universidades y al docente de enseñar el conocimiento en forma interdisciplinaria, donde áreas no tan obviamente conectadas, se integran en la enseñanza de los temas que contempla el currículum de estudios. Por otra parte, a la enseñanza de las competencias propias de la disciplina se añade la necesidad de integrar la enseñanza de competencias genéricas tales como pensamiento crítico, resolución de problemas y creatividad entre otras. Esto requiere diseñar programas de estudios que atiendan esta estructura y que el docente utilice una pedagogía que permita implementarla efectivamente.

La abundancia del conocimiento es otra condición que influye en la dinámica de enseñanza. Las universidades deben preparar al estudiante para desempeñarse en un ambiente pleno de información y con criterio para determinar qué tipo de información agrega valor a su trabajo. Ahora más que nunca el conocimiento es dinámico y ello genera la necesidad de formar un individuo capaz no sólo de asimilar información rápidamente, sino también de conectarla con aspectos relevantes de su profesión y aplicarla de un contexto a otro.

Por otra parte, el sector productivo ejerce cada vez más presión sobre las universidades y, en consecuencia, sobre sus docentes de formar a individuos altamente competitivos que no solamente dominen los fundamentos de su área sino que sean capaces también de pensar sistémicamente, de crear, innovar y trabajar colaborativamente entre tantas otras competencias que les son exigidas. En este sentido, anticipar la experiencia de trabajo durante los estudios formales es una exigencia adicional a la forma en cómo se estructura el conocimiento que se enseña en las universidades.

## Nuevos modelos educativos están directamente vinculados a nuevas formas de enseñanza

En la actualidad las universidades, los ministerios de educación o agencias de acreditación por mencionar algunas de las principales entidades involucradas en la educación, tienen como principal tema en sus agendas la necesidad apremiante de innovar la educación y de garantizar la calidad de la misma. Existe una demanda de formar individuos creativos, capaces de pensar críticamente, de resolver problemas y de transferir de un contexto a otro el conocimiento que han adquirido, de comunicarse efectivamente y de poder pensar sistémicamente. En la última década, se ha observado cómo un número cada vez más creciente de universidades inician procesos de reforma curricular y de reorientación de sus modelos educativos hacia un enfoque basado en competencias. De acuerdo a las estadísticas del Proyecto Tuning América Latina, cerca de 170 universidades en diversos países en Latinoamérica y el Caribe están adoptando de una u otra forma un enfoque educativo basado en competencias.

Vemos entonces cómo en Latinoamérica existen consensos entre las universidades sobre las competencias que los estudiantes deben tener al egresar de sus programas de estudios e incluso las universidades establecen con claridad las competencias prioritarias sobre las cuales deben centrarse sus modelos de estudio. Un ejemplo concreto es el Proyecto Tuning Latinoamérica a través del cual se definieron 27 competencias genéricas consensuadas entre 62 instituciones de educación superior.

Ahora bien, el eje central del proceso de enseñanza es el docente y su capacidad de crear ambientes efectivos de aprendizaje. Independientemente del diseño de los planes curriculares que resulten de reformas educativas, lo que sucede en la sala de clases y la labor pedagógica del profesor es esencial para dinamizar el proceso de formación por competencias y de innovación en educación que se plantean las universidades. Una definición de consenso sobre lo que son las competencias es la presentada en el informe de innovación curricular de las universidades del CRUCH 2000-2010, donde se plantea que las competencias son conjuntos dinámicos e integrados de conocimientos, habilidades y actitudes, que pueden ser inducidos durante el proceso formativo y cuyo grado de adquisición y/o desarrollo (logro de aprendizaje) es susceptible de evaluarse; las competencias, que están al servicio del perfil

de egreso, requieren metodologías docentes renovadas cuyo centro es el estudiante. Esta definición plantea claramente la necesidad de repensar la práctica docente como parte de la implementación de un modelo basado en competencias.

## Crear capacidad institucional

Uno de los aspectos fundamentales que se propone en esta reflexión es ver la mejora de la enseñanza como un proceso de creación y desarrollo de la experticia y capacidad de mejorar continuamente la docencia. Cuando una Universidad se propone innovar y mejorar la calidad de cómo enseña, es fundamental crear las condiciones apropiadas para apoyar la mejora pedagógica de sus profesores como complemento a las reformas curriculares o mejoras que implementen en sus modelos educativos. Los programas o iniciativas de desarrollo docente orientadas a mejorar la pedagogía, vistas estratégicamente y con un enfoque práctico, son un mecanismo para desarrollar la capacidad y el conocimiento institucional de cómo mejorar la enseñanza.

Repensar la práctica docente en una Universidad y lograr que pase a ser parte de la gestión diaria de un profesor, requiere de una estrategia que incluya la dimensión institucional y la dimensión individual de los aspectos que pueden facilitar la mejora de la enseñanza, así como el establecimiento de metas y de mecanismos que permitan evaluar el impacto de las mejoras implementadas. En este sentido y para que este tipo de mejoras sean sostenibles en el tiempo y con posibilidad de expansión en la institución, hay que considerar programas de desarrollo docente que aborden la mejora de la enseñanza desde un punto de vista integral. Es una tarea en la que el profesor requiere el apoyo de la Universidad en diversos aspectos que van desde un liderazgo institucional que apoye la innovación educativa, un modelo educativo que promueva la calidad y efectividad de la enseñanza, un currículum de estudios que permita la implementación de tal modelo, así como una cultura institucional que promueva y refuerce estos aspectos.

Abordar la mejora de la práctica docente con un enfoque estratégico pero a la vez práctico, implica la consideración de múltiples componentes. Enfocar la mejora de la enseñanza sólo a través de cursos de entrenamiento en metodologías pedagógicas y el rediseño de progra-



mas de estudio, es correr el riesgo de que los resultados de estas actividades sean limitados y/o temporales. Por otra parte, plantear un cambio en la manera de enseñar de una Universidad representa un cambio de cultura en la institución y en consecuencia es esencial comprender la “personalidad” de la misma, sus valores, las oportunidades y amenazas que tiene, así como sus fortalezas y debilidades.

Si bien es cierto que el tema de desarrollo docente para la mejora de la enseñanza a nivel universitario es incipiente y los esfuerzos por evaluar sistemáticamente su impacto aún son limitados, existen estudios que presentan el impacto positivo de tales programas como el realizado por Gibbs y Coffey (2004) quienes estudiaron programas de formación docente en 22 universidades en 8 países y donde se encontró que aquellos profesores que participaron en programas de formación sobre la enseñanza tendían a adoptar una práctica centrada en el estudiante, recibieron mejores evaluaciones de sus estudiantes y el aprendizaje del estudiante fue impactado favorablemente.

Mejorar la enseñanza es una tarea donde hay que considerar múltiples elementos que integran la labor docente así como las características de la profesión. Es por ello que los programas de desarrollo docente orientados a mejorar la enseñanza deben abarcar desde la formación en áreas esenciales tales como entender cómo se aprende, los elementos de la enseñanza efectiva, el diseño del programa de estudios, las metodologías de enseñanza, la evaluación del aprendizaje, la observación de la práctica docente y la medición de las mejoras implementadas, hasta acciones que acompañen la implementación en el aula de lo aprendido en el programa.

Un estudio meta-análisis de programas de desarrollo de profesores mostró que entre los aspectos claves que contribuyeron a su éxito se encontraban el aprendizaje basado en la experiencia, intervenciones diseñadas siguiendo los principios de enseñanza y aprendizaje, tener oportunidades para proporcionar retroalimentación sobre la práctica, las relaciones con colegas y pares, así como una diversidad de métodos de enseñanza dentro de un mismo programa (Steiner et al, 2006).

## Dimensión institucional de la mejora docente

La dimensión institucional de la mejora docente está conformada por aquellas acciones que deben realizarse desde el liderazgo de la Universidad con el propósito de guiar la implementación del programa de

desarrollo docente. Son acciones de tipo institucional que están relacionadas con la estructura que sostendrá el programa y que tendrán impacto en la efectividad y permanencia del mismo y en consecuencia en desarrollar la capacidad y experticia institucional de mejorar la calidad de la enseñanza.

Un elemento importante desde el punto de vista institucional en el diseño e implementación del programa es definir un responsable en la Universidad que lidere los esfuerzos de diseño e implementación. Desde el punto de vista estratégico, la designación de este responsable debe considerar los aspectos que pueden facilitar el éxito de este tipo de iniciativa en una institución académica, así como la pertinencia o no de crear una instancia, programa o iniciativa en la Universidad que sea responsable de liderar este proceso de mejora. Por ejemplo, hay situaciones en las que hay que evaluar si es preferible que la responsabilidad del programa recaiga en una facultad en particular o que esté adscrita a la vicerrectoría o rectoría de una Universidad. Esa decisión dependerá de las dinámicas organizacionales propias de cada institución y de lo que el liderazgo de la Universidad considere como más apropiado para el éxito del programa.

Considerar esta dimensión en la mejora docente hace la diferencia con respecto a realizar una acción puntual de formación pedagógica, ya que es identificar los factores críticos de éxito en la implementación de la mejora de la enseñanza en la Universidad. A continuación se presentan los componentes de la dimensión institucional que pueden facilitar la implementación de un programa de mejora docente para incrementar la calidad de la enseñanza en la Universidad. Nuevamente con el deseo de facilitar la reflexión se han identificado tres aspectos fundamentales de esta dimensión:

**Definir, planificar y medir.** Crear la experticia institucional para mejorar la enseñanza de manera sistémica y sostenible a través de un programa de desarrollo docente requiere que la Universidad defina el propósito y las metas del programa con respecto a las metas de la institución, que establezca un plan para lograrlas así como los mecanismos de medición del impacto del programa.

Tener claridad de lo que se desea lograr es esencial no sólo para definir un plan de acción que guíe la implementación del programa, sino también para comunicar de manera efectiva el mismo. En este sentido realizar un ejercicio de planificación del programa de desarrollo

docente que resulte en un plan de acción concreto y medible, no sólo fortalecerá la implementación de la iniciativa, sino que facilitará obtener data cuantificable que pueda mostrar el impacto de la misma. Esta información será de gran utilidad al presentar el programa ante académicos y será un elemento importante en el proceso de convencerlos del beneficio de mejorar la enseñanza. Ante los administradores, esta información permite presentar datos sobre el retorno de la inversión en este tipo de iniciativas.

Medir el impacto de los programas de desarrollo docente, es un área donde los avances han sido limitados. Una tendencia importante que se observa en este aspecto es la necesidad de ver la enseñanza con la misma rigurosidad con que se realiza investigación científica. Este enfoque permite documentar organizadamente la implementación de las mejoras de la enseñanza en el sentido de determinar la efectividad en el uso de metodologías de la enseñanza con respecto al aprendizaje del estudiante, así como otros indicadores de éxito del estudiante durante su programa de estudios en la Universidad.

Orientar la cultura de la Universidad hacia la medición de las mejoras en la enseñanza de manera sistemática es una decisión que deberá tomar el liderazgo que conduce la mejora de la docencia. Este tema debe ser introducido con cautela, por la novedad que representa, en el mundo académico y no puede representar una amenaza a los docentes. El iniciar este tipo de acciones a través de programas pilotos de dimensiones pequeñas y con las facultades o departamentos que favorezcan este tipo de acciones puede ser una manera de introducir este cambio y ganar credibilidad en este tema a partir de la experiencia de los propios docentes.

Por ejemplo, una Universidad que está en el proceso de implementación de un currículum basado en competencias y requiere que sus profesores implementen este enfoque de enseñanza en la sala de clases, puede abordar este tema a través de un programa de formación de docentes. De esta manera, el programa se enmarca en una meta institucional de la Universidad y sirve a tal propósito. Ahora bien, para medir el impacto del programa en el logro de esa meta institucional es necesario definir indicadores que permitan cuantificar cuantitativa y cualitativamente el impacto y establecer un plan para alcanzar tales logros. Utilizando nuevamente como referencia el caso del programa de formación por competencias, es de mucho mayor impacto y claridad

establecer una meta específica sobre la formación de profesores en la enseñanza de una competencia específica. Por ejemplo, indicar que se espera que al finalizar el año académico un 60% de los profesores de la facultad X haya incorporado a su programa de estudios metodologías para promover el pensamiento crítico y medido el impacto en la mejora de la calidad de la escritura, es una meta mucho más estructurada y sólida que indicar que a la vuelta de un año se espera implementar un modelo basado en competencias. Es mover la mejora de la docencia de lo anecdótico y genérico a lo cuantificable y específico.

Un mecanismo para alinear las acciones de definir, planificar y medir es a través del diseño de modelos lógicos del programa, los cuales guían el diseño e implementación del mismo y facilitan las actividades que deberán realizarse para lograr las metas definidas como parte del programa.

**Crear condiciones favorables.** Un factor clave de éxito en la implementación de un programa de desarrollo docente es la creación de condiciones favorables que faciliten ese proceso dentro de la Universidad. En este sentido, hay que considerar las características de la institución en términos de determinar las oportunidades que existen y sobre las cuales se pueden capitalizar los esfuerzos que se realicen. Nuevamente en este tema hay que tener muy presente que plantear una mejora en la enseñanza implica un cambio que no siempre puede ser bien recibido por los académicos.

Comprender de manera adecuada el porqué de la resistencia de los profesores es un elemento clave a la hora de implementar mejoras en la enseñanza y de crear una cultura orientada hacia la innovación en la educación. Con frecuencia se escucha a autoridades académicas decir que sus profesores no desean cambiar, que es difícil convencerlos y que no encuentran la manera de cómo motivarlos. Ahora bien, si se piensa con cuidado este requerimiento de cambiar la enseñanza que se le hace al profesor, hay que admitir que es un cambio de paradigma importante, pues se trata de cambiar el modelo mental que tiene sobre lo que es pedagogía y sobre cómo se enseña, comenzando a utilizar metodologías con las que no está familiarizado, enseñando a los estudiantes más allá del contenido y formándolos en competencias lo que implica que de una u otra forma el profesor está fuera de su zona de confort.

Se trata en buena medida de crear oportunidades seguras, que no representen ninguna amenaza para el profesor y que sean un elemento de apoyo en su gestión docente. Es por ello que un programa de desarrollo docente orientado a mejorar la enseñanza debe ser presentado como un recurso de apoyo al profesor y no visto como una imposición.

En crear estas condiciones favorables, es fundamental el mensaje que comunique el liderazgo de la Universidad a los académicos. Si mejorar la enseñanza y mostrar evidencias al respecto es valorado y reconocido formalmente por el liderazgo académico, este tipo de programas tendrá una mayor probabilidad de ser aceptado en la Universidad. En este sentido, si innovar y enseñar mejor tiene algún reconocimiento dentro de la evaluación de desempeño o es premiado por algún tipo de mecanismo, se da otro paso adelante en la creación de las condiciones favorables para fortalecer la experticia institucional en el mejoramiento de la enseñanza. Por otra parte, en este proceso también es esencial considerar el tema de la autoridad intelectual y la importancia de que profesores de larga trayectoria en la institución estén involucrados y comprometidos. En el tema de mejora de la enseñanza tiene mucho más impacto el que profesores de la disciplina conozcan sobre cómo mejorar y medir la pedagogía a que profesores provenientes de otras disciplinas les enseñen a cómo enseñar mejor.

Por otra parte hay que estar conscientes que en este tipo de procesos de mejora siempre habrá un porcentaje de docentes que no desea cambiar su manera de enseñar. Haciendo un ejercicio visual, este proceso puede ser visto como una curva normal dividida en tres partes: una pequeña porción de la izquierda representa a aquellos profesores que no tienen la intención de hacer mayores cambios, una pequeña proporción a la derecha representa a aquellos profesores dispuestos a innovar y una gran porción en el medio de la curva, quienes podrán considerar si cambiar o no. Uno de los factores claves es precisamente crear las condiciones favorables para lograr que esa gran porción mayoritaria de profesores puedan interesarse en mejorar su enseñanza.

**Lograr éxitos tempranos.** En el proceso de mejorar la enseñanza, lograr la credibilidad en la institución alrededor de estos programas de desarrollo, es un factor de éxito importante. En este sentido, es recomendable implementar el programa a partir de experiencias pilotos en

facultades que favorezcan su implementación o donde los resultados que se obtengan puedan impactar áreas prioritarias o de interés para la Universidad. Por ejemplo, una Universidad cuya prioridad sea la formación en el programa de ingeniería por ser el programa de mayor demanda, puede iniciar un programa piloto de mejora docente, medir la efectividad del mismo y comunicar adecuadamente los resultados obtenidos. La documentación de esta experiencia, acompañada de datos sólidos que muestren el beneficio de esta iniciativa, así como la comunicación apropiada de la misma contribuirá a que otros profesores puedan interesarse en participar en el programa de desarrollo docente.

Un aspecto importante en el logro de los éxitos tempranos es evaluar sistemáticamente los resultados que se obtengan. En esta línea es importante no sólo obtener datos cuantitativos, sino también cualitativos y que estén vinculados con indicadores relevantes para la institución como lo son, por ejemplo, tasas de aprobación de cursos, tasas de deserción, tasas de graduación, asistencia a clases, calificaciones de los estudiantes, entre otros datos que pueden ser prioritarios para la Universidad.

Una vez logrado un primer éxito temprano es importante determinar el próximo paso en función de maximizar la experiencia realizada. Hay que determinar qué actividades deberían realizarse a los efectos de dar continuidad al plan de acción definido.

## Dimensión individual

Se plantea como dimensión individual aquellos factores de éxito que deben considerarse en el profesor como parte del programa de desarrollo docente para la mejora de la enseñanza. Cuando una Universidad se plantea mejorar la calidad de la enseñanza, debe considerar dos factores del docente los cuales están estrechamente relacionados en su gestión de enseñanza, tales como sus ideas y creencias sobre la enseñanza y el conocimiento pedagógico. Es necesario abordar estos dos elementos de manera conjunta ya que no es posible separarlos en su gestión (Clark y Peterson, 1986). Por otro lado, la manera en cómo piensan los docentes, el conocimiento pedagógico, así como sus creencias afectan su conducta docente en la sala de clases al nivel preuniversitario (Clark y Peterson, 1986; Fennema y Franke, 1992; Thompson, 1992).

Un hecho cierto en las universidades es que una mayoría de sus profesores no han sido formados formalmente en cómo enseñar ni en los aspectos que determinan la enseñanza efectiva. La pedagogía que utilizan puede ser en buena parte aprendida a partir de la observación de maestros que han tenido. Este proceso poco planificado y poco sistematizado puede conducir a un conocimiento pedagógico fragmentado y con creencias poco fundamentadas sobre lo que es la enseñanza efectiva (Hativa, Barak Simhi, 2001).

Es por ello que para lograr una mejora efectiva de la práctica docente que trascienda el proceso de formación, el programa de desarrollo docente no puede ser limitado solamente al rediseño curricular, a las metodologías de enseñanza o a la incorporación de tecnologías. Debe tener un enfoque integral que permita adquirir conocimientos sobre pedagogía a la vez que ofrece la oportunidad de reflexionar sobre la práctica docente. Se trata entonces de no solamente desarrollar la experticia institucional en los docentes, sino también la capacidad de aprender a renovarse en su práctica.

**Ideas y creencias sobre pedagogía efectiva.** Este factor parte de la idea de aplicar la misma premisa con la que un docente educa a sus estudiantes: para promover un aprendizaje profundo que dure más allá del curso que enseña, deben cambiarse los modelos mentales y las preconcepciones que traen los estudiantes al curso. Quien aprende de manera profunda está principalmente preocupado con entender, con cómo aplicar sus ideas a problemas relacionados, con las implicaciones, ideas y conceptos que eso conlleva. Un programa de desarrollo docente busca formar un profesor que siga los principios que plantea la enseñanza profunda y en consecuencia debe proveer oportunidades para que los docentes confronten sus creencias sobre la enseñanza con respecto a modelos comprobados de enseñanza efectiva.

Repensar la enseñanza plantea pasar de un estilo de aprendizaje pasivo, definido como aquel que consiste en la transmisión de información por parte del profesor, hacia un estilo de aprendizaje activo en el cual el estudiante construye su propio conocimiento a través de hacer, observar y reflexionar. Este planteamiento propone un cambio importante en el papel del docente ya que tradicionalmente la educación ha sido vista como un proceso de transferencia de información

unidireccional, donde el profesor es quien transmite el conocimiento y protagoniza el proceso de enseñanza, mientras que el aprendizaje activo plantea un docente que facilita el proceso de aprendizaje y donde el estudiante pasa a ser el centro del proceso.

En esencia, la idea central es que el aprendizaje activo es más efectivo que el aprendizaje pasivo. Existen diversos estudios que sustentan este planteamiento como, por ejemplo, el meta análisis de cientos de estudios empíricos realizados por Pascarella y Terenzini (2005) a partir de los cuales se determinó que los métodos de aprendizaje activo presentaron una ventaja de 0.25 de desviación estándar en la adquisición de conocimientos y destrezas académicas con respecto a los métodos de aprendizaje pasivo. Por otra parte, en una revisión de 17 estudios realizada por McKeachie et al. (1990), donde se compararon clases magistrales con métodos de enseñanza basada en discusión y donde se determinó que los métodos de discusión eran más efectivos en lograr una mayor retención de información, en promover el aprendizaje de resolución de problemas, el pensamiento crítico y la transferencia del conocimiento a nuevas situaciones, así como resultados de tipo emocional como es la motivación.

Una manera de promover la reflexión en el docente sobre sus ideas y creencias existentes acerca de la pedagogía efectiva es por medio de la incorporación de sesiones que sirvan a ese propósito en el programa de desarrollo docente. En este sentido, incorporar oportunidades para que los docentes participantes del programa sean expuestos a profesores destacados por su enseñanza, permite no sólo aprender de buenas prácticas docentes desde la perspectiva de colegas que han implementado mejoras en la docencia, sino también una oportunidad de contrastar su propia práctica teniendo como referencia estas experiencias. En esta tarea es de alto impacto el incorporar docentes con historias de éxito en su desempeño pedagógico.

Otra forma de abordar este factor crítico es a través de la incorporación de componentes en el programa de formación orientados a presentar los hallazgos de la investigación sobre enseñanza efectiva. De esta manera se proporciona al docente datos que permiten mostrar el impacto de mejoras de la enseñanza lo cual contribuye al proceso de revisar las creencias e ideas que pueda tener sobre el aprendizaje efectivo.



**Conocimiento sobre pedagogía efectiva.** Enseñar de manera efectiva implica considerar un conjunto de aspectos que facilitan el aprendizaje y los cuales abarcan desde áreas del conocimiento muy específicas y prácticas tales como el diseño del curso, las metodologías de enseñanza, la enseñanza de competencias específicas de la disciplina, así como de competencias genéricas, la evaluación del aprendizaje hasta áreas de conocimiento más bien teóricas tales como los fundamentos conceptuales que permitan comprender en forma amplia la manera en cómo aprenden los estudiantes, estrategias efectivas de enseñanza, así como los mecanismos para evaluar y renovar la práctica docente entre otros temas que añadan valor al programa.

Existen varios aspectos a considerar en la conformación del programa de desarrollo docente en lo que respecta al diseño e implementación de la formación sobre pedagogía efectiva.

Un primer aspecto a considerar es la libertad de cátedra de los docentes en lo que respecta a cómo impartir la enseñanza. Aquí se parte de la premisa de que el docente es experto en el contenido del curso y el programa de desarrollo proveerá la formación en áreas que le permitan fortalecer su gestión docente en la creación de ambientes efectivos de aprendizaje. Una estrategia para abordar esta consideración es incorporar una amplia diversidad de metodologías de enseñanza que le brinden flexibilidad al docente a la hora de determinar cual método pedagógico es más apropiado de acuerdo al contenido y propósito del curso que imparte.

Un segundo aspecto es la aplicabilidad de lo aprendido en el programa. Partiendo del propósito de desarrollar una experticia institucional en la mejora de la enseñanza en la Universidad, el programa de desarrollo debe contemplar un diseño que aborde de manera conceptual y práctica estas áreas, así como cualquier otra que la Universidad considere como prioritaria y relevante para el logro de los objetivos del mismo.

Quizás una de las preguntas más frecuentes que se hace del liderazgo de una Universidad alrededor de este tema, es cómo transferir lo aprendido en el programa a la práctica docente diaria. Para ello, y como parte del programa, se deben crear explícitamente los mecanismos que permitan apoyar al profesorado en la aplicación de lo aprendido durante el proceso de formación. Una estrategia que con éxito ha implementado LASPAU en los programas de enseñan-

za y aprendizaje efectivo que realiza, es vincular la participación del profesor a la aplicación de lo aprendido en un curso que enseña en la Universidad. La idea es que el curso seleccionado se convierta en un curso piloto donde se implementen las mejoras de la enseñanza y donde se evalúen los resultados obtenidos. Como resultado de la participación en el programa se espera que el profesor muestre evidencias de aplicación del conocimiento.

Un tercer aspecto tiene que ver con la creación de comunidades de práctica alrededor de la mejora docente. Una forma de crear estas comunidades es por medio de la observación de clases entre docentes, bien sea de la misma disciplina o de otras disciplinas, con el propósito de fomentar el aprendizaje a partir de la observación de colegas y de crear mecanismos de retroalimentación que permitan hacer de la mejora pedagógica una práctica continua dentro de la cultura de la Universidad. Otra manera de crear comunidades de práctica es por medio de la conformación de equipos de trabajo e investigación en los temas específicos que conforman el conocimiento sobre la pedagogía efectiva. Esto promueve la creación de la experticia específica entre los docentes sobre los temas que integran el programa de desarrollo.

Mejorar la enseñanza de manera sistematizada y sostenible en una Universidad es sin duda un proceso complejo que exige considerar diversos factores que van más allá de la formación en temas pedagógicos. Requiere de una estrategia así como de objetivos claros y cuantificables que permitan valorar el impacto de la mejora docente e implementar ajustes orientados a fortalecer el programa de desarrollo docente. Exige a los responsables que lideran el proceso, tener una visión sistémica y amplia de los diferentes factores de éxito que conforman la dimensión institucional y la dimensión individual a ser considerados en el desarrollo de la capacidad y experticia institucional de repensar la práctica docente.

La resistencia docente a los cambios en la enseñanza y que con frecuencia se presenta en las universidades tiene que ver, en buena medida, con la falta de oportunidades adecuadas ofrecidas para repensar y mejorar la práctica docente. Es precisamente responsabilidad de la Universidad crear oportunidades adecuadas para mejorar la práctica docente, así como ofrecer la estructura de apoyo necesaria para hacer sostenible tales mejoras.

Existen numerosas investigaciones que se han conducido sobre cómo se aprende y cómo se enseña de manera más efectiva, sin embargo no existe una fórmula o método único que funcione para todas las universidades. Es tarea de cada institución desarrollar su propia estrategia de cómo mejorar la enseñanza y crear la capacidad de mejorarse sistemáticamente. En estos tiempos, el conocimiento cambia con una velocidad como nunca se ha vivido y las universidades, como instituciones cuya dinámica gira alrededor del mismo, tienen el reto constante de afrontar con éxito esa realidad. Crear una cultura orientada a la mejora continua de la enseñanza es una estrategia que sin duda fortalece esa capacidad.


Angélica Natera

## Referencias


- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 147- 164). New York: Macmillan.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1).
- Hativa N., Barak R. & Simhi, E. (2001). Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies. *The Journal of Higher Education*. Vol. 72, No. 6 (pp. 699-729).
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y-G., Smith, D. A. F., & Sharma, R. (1990). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature* (2nd ed.). Ann Arbor: NCRIPAL, University of Michigan.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, F. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Pey, R y Chauriye, S. (2011). Informe sobre Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores 2000-2010.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., et al. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME guide no. 8. *Medical Teacher*, 28(6)
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A.
- Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-130). New York: Macmillan.





III. Cuatro casos de innovación  
curricular en las universidades  
del Consejo de Rectores





# Cambios en el modelo educativo universitario: desafíos culturales, curriculares y de gestión

Universidad de Talca

El presente capítulo está organizado en tres partes: comienza (I) con una breve contextualización acerca del proceso de cambio del modelo educativo de la Universidad de Talca y su operacionalización como transformación curricular. Se reflexiona acerca de algunos desafíos que un cambio organizacional de la magnitud de éste produce para la organización, su cultura académica interna y su gestión. Sigue con (II) una explicación general acerca de la aplicación del modelo basado en competencias en la Universidad, para finalmente terminar con (III) una descripción de lo que ha sido la innovación curricular en sus aspectos estructurales y secuenciales y una breve conclusión.

## Cambios del modelo educativo e impactos en las culturas académicas.

La sociedad del conocimiento, las mega tendencias, las cambiantes exigencias del mercado laboral y la incertidumbre respecto del futuro, hacen que las organizaciones universitarias se vean confrontadas hoy, tal vez más que nunca, a contar con modelos educativos flexibles y una gestión académica profesionalizada para las aplicaciones de los mismos. En efecto, las universidades desde siempre parecen cumplir con dos propósitos principales simultáneamente, por una parte formación de profesionales –que tradicionalmente ha descansado en la transmisión de conocimientos científicos y profesionales– y, por otra, lo que hoy denominamos producción de conocimiento. Existen instituciones



que desarrollan ambas funciones y con excelencia (complejas) –en diferentes ranking nacionales, la Universidad de Talca siempre está en el grupo de las primeras diez y primera entre las estatales de regiones– y muchas otras que, con excelencia o no, desarrollan sólo la primera función de este rol.

Este doble rol, atribuido históricamente a las universidades, da lugar a formas de organización y a culturas internas características. Así es como al aspecto del rol de formación de profesionales corresponde una cultura docente, y al de producción de conocimiento corresponde una cultura de investigación. Ambas culturas, generalmente mixturadas, cohabitan en el tiempo en las distintas instituciones en un equilibrio ocasionalmente frágil, con períodos en los que ha prevalecido una sobre la otra, y con mayor o menor tensión o eventual conflicto organizacional. Una fuente de tensión posible es la generada por una valorización desigual cuando se trata de otorgamiento de reconocimientos o de incentivos. Por cierto, el predominio de una sobre otra puede inducir reformas sobre el sistema normativo interno que regula las principales funciones universitarias: la investigación, la docencia, la extensión, la asistencia técnica y la formación continua.

El predominio de uno u otro componente del rol es el resultado de una miríada de factores externos y otros propios de la organización universitaria. Para el caso de las universidades cuyo dueño es el Estado de Chile, un principal factor de este tipo es si aquel provee de una política pública que oriente propósitos o finalidades, funciones y presupuesto. Es generalmente esperado de parte de las comunidades de académicos que esta política represente una plataforma de impulso consistente y clara, para poder así diseñar planes de desarrollo estratégico coherentes con aquella, y dotarse de un sentido de misión y compromiso organizacional que asegure éxito.

Lamentablemente, el Estado durante las últimas dos décadas en el país no ha provisto explícitamente de una política como la esperada y sus rectores han concordado y formalizado un documento referido a la necesidad de un “nuevo trato” para con las Universidades del Estado (CUECh 2009) que, de ser satisfecho, tal vez podría permitir que éstas dejaran atrás el estado de “orfandad” en el que parecen haber permanecido por más de veinte años (Rojas, 2012). La Universidad de Talca tuvo la visión temprana de dejar de esperar una política pública que ayudase a enmarcar su desarrollo y eligió un camino orientado por

la excelencia, la autoevaluación permanente y la innovación, que le ha permitido erigirse entre las mejores universidades del país, en relativamente pocos años, en cualquiera de los indicadores convencionales. Entre éstos están los relativos a la existencia de un cuerpo docente de alta calificación, calidad de sus estudiantes, producción en investigación, gestión eficiente y moderna, entre los más importantes.

Desde 2001 comenzó a reflexionarse en la Universidad de Talca acerca de la necesidad de una transformación curricular a partir de la consideración de factores externos e internos o nacionales. Entre los primeros, el surgimiento de algunas mega tendencias internacionales, propias de la globalización y los acuerdos comerciales de Chile con Estados Unidos y Europa, la incorporación de nuevas tecnologías de la comunicación e información, la movilidad internacional de estudiantes –y sobretodo de profesionales– con las exigencias propias de un desempeño en culturas diferentes a la de origen y, así, una necesidad creciente de homologar certificaciones, habilitaciones, títulos profesionales, o programas de formación. También, se observaba como muy interesante la voluntad política en otras regiones del mundo (Europa especialmente) por generar un espacio de formación común entre sus numerosos países, y el influjo del enfoque de competencias que, desde las necesidades de la producción de bienes y servicios se trasladaba acelerada y masivamente a distintos niveles de la educación.

El fuerte influjo del enfoque de enseñanza por competencias o sus variantes, obliga a que en cada programa (syllabus) constitutivo de un plan de formación de su tipo sea explicitado exactamente cómo y en qué contribuye al perfil de egreso del profesional correspondiente. Este ha sido definido mediante un detallado y sistemático escrutinio del mercado del empleo y sus actores principales: profesionales y empleadores. Como consecuencia de este avance se produce una reducción del margen de libertad que antaño disponía la “cátedra universitaria” y su responsable. El académico docente de hoy está sujeto a condiciones nuevas y especialmente en un modelo que se quiere más eficaz en cuanto al uso del tiempo y el logro de resultados de aprendizaje o de las competencias comprometidas. Características propias de los sistemas de financiamiento y de gestión y de los indicadores utilizados en los procesos de acreditación, hacen poner una atención especial en los tiempos de titulación. Así, se ejerce un control más minucioso de la docencia de parte de la escuela responsable de cada syllabus ya que ésta

busca cautelar el cumplimiento irrestricto del syllabus comprometido ante sus estudiantes y asume hoy un mayor compromiso respecto de la empleabilidad de éstos. Por su parte, los estudiantes de hoy reclaman su derecho a una docencia –y otros servicios universitarios– de calidad, especialmente porque, a diferencia de los estudiantes del pasado, los actuales contraen deuda para financiar sus estudios, disponen del mismo acceso que sus profesores a información científica de primer nivel en universidades como la de Talca y, simultáneamente, según algunas investigaciones recientes, pareciera que han tenido procesos de socialización de débiles desarrollos comunicacionales de interacción social verbal directa, dada su extensa o habitual exposición a medios virtuales. Estos y otros factores hacen de la labor docente universitaria de hoy –y de su gestión– tareas tremendamente exigentes.

Un modelo educativo por competencias busca asegurar aquello que ha sido comprometido como competencias de egreso, evitando así que los estudios se prolonguen más allá de lo debido. Por cierto, ello hace necesario definir cada vez mejor los tiempos dedicados por los estudiantes a estudiar y rendir adecuadamente en su trabajo semanal, semestral, anual y las investigaciones para dar cuenta de ello, salvo excepciones (Prieto, 2007), son inexistentes en el país. Todo esto constituye exigencias actuales prácticamente inexistentes en el pasado, y que obligan –si se quiere alcanzar excelencia en el dominio correspondiente– a un trabajo de gestión minuciosa no sólo de parte de cada académico docente quien es responsable de impartir uno o más módulos, sino y sobre todo, de parte de quienes son los gestores responsables institucionales primeros de la formación (directores de escuela o de departamentos según las instituciones).

Entre las influencias locales o nacionales, el antiguo (y pequeño) sistema de educación superior existente hasta 1981 definitivamente quedó atrás, formando parte de nuestra historia educacional, lo que se verifica con la actual masificación de la educación universitaria, la que a su vez genera distintas consecuencias. En lo promisorio o positivo, Chile está produciendo más profesionales que nunca en su historia, y aún tiene un gran espacio para aumentar el número si se toma como referencia países nórdicos con magnitudes de población semejantes pero que ostentan un mucho mayor número de profesionales y técnicos por millón de habitantes y, también por cierto, un muy alto y superior nivel de desarrollo.

En Chile hoy sabemos que, mayoritariamente, los profesionales que se forman –en casi cualquier profesión que se considere– cuentan con una cierta uniformidad de conocimientos (competencias denominadas “duras”), lo que se explica en parte por la reproducción de los programas de formación de las universidades históricas o tradicionales en las nuevas universidades. Sin embargo, el mercado del empleo profesional hoy solicita ciertas capacidades o habilidades adicionales y de tipo diferente a las aseguradas por el título profesional convencional. Esta realidad ha sido uno de los pilares para fundamentar la migración de los modelos educativos tradicionales basados en contenidos, hacia modelos basados en competencias. Además, estos modelos relevan el desarrollo de competencias genéricas o transversales que tienen que ver, por ejemplo, con el desarrollo de habilidades sociales como de la empatía, el emprendimiento, la pro-actividad, el liderazgo, el trabajo en equipo y similares, que no pueden ser cubiertas sino y sólo parcialmente –cuando ocurre–, por los cursos tradicionales de orientación disciplinar. Así, se busca profesionales de desempeños notables entre aquellos que tengan una sólida formación profesional, pero que, además, cuenten con éstas nuevas competencias de naturaleza psicológica y social que, cada vez más, van constituyéndose en preocupación de muchas universidades de alto nivel.

Hoy parece más asentada la creencia de que el profesional de mañana debe desarrollar la habilidad de aprender a aprender para toda la vida, dada la enorme velocidad de remplazo del conocimiento actual que hace que la enseñanza no pueda ser sólo transmisión de aquel. Otra habilidad considerada fundamental en la actualidad, es la capacidad de trabajar eficazmente en equipo dada la complejidad de los problemas de la sociedad contemporánea que obligan a enfoques multidisciplinarios para alcanzar mejores soluciones, lo que requiere el desarrollo de la autoestima y la empatía, de habilidades de comunicación interpersonal, de un adecuado equilibrio entre colaboración y competitividad, de creatividad, entre otras.

Por cierto, existen aún otras influencias del tipo interno o local relativas a nuevos modos de financiamiento, la competencia de universidades extranjeras o de capitales extranjeros instalados en la educación superior en el país, nuevas demandas de formación para públicos específicos de adultos trabajando, con menor disponibilidad presencial, con preferencia vespertina y otros, que demandan nuevas ofertas for-

mativas de educación continua como “programas ejecutivos” a distancia, vía internet, semi presenciales, prosecución de estudios, entre otros (Faundez, Gutiérrez, Ponce, 2009).

En suma, las influencias externas o globalizadoras, junto con las necesidades nacionales o locales, facilitaron decisiones para una renovación profunda del modelo educativo tradicional imperante en la Universidad de Talca hasta fines de los años 90. Rojas (2000) propuso que, para iniciar un programa de reforma curricular efectivo, se requiere el siguiente decálogo: clima organizacional proclive a la innovación, liderazgo y compromiso del cuerpo directivo, objetivos y metas bien definidas, soporte académico y metodológico, recursos económicos y proyectos específicos, pro actividad con el medio, trabajo en equipo interdisciplinario, respeto a la diversidad profesional, reconocimiento en el tiempo destinado por los académicos a este proceso, monitoreo y evaluación permanente del avance.

En el apartado II de éste capítulo, el lector encontrará información relativa a la implementación del modelo educativo basado en competencias y también, para quienes estén especialmente interesados, en algunas de las referencias bibliográficas que hemos agregado al final. En esta primera parte en cambio, realizaremos un sobrevuelo a algunos impactos del cambio sobre la cultura organizacional.

Las culturas académicas universitarias como objeto de estudio han sido clasificadas y definidas en cuatro tipos (Bergquist, 1992): a) de investigación, b) de gestión docente, c) de desarrollo y d) de negociación. Cada una de estas culturas puede existir en estado puro –aunque esto sería inusual– ya que más característicamente ellas se yuxtaponen y combinan en forma variable. En la cultura de investigación a menudo “los académicos tienen una mayor lealtad hacia su disciplina o campo profesional de conocimiento más que a la facultad o a la Universidad en la que trabajan el énfasis en la especialización promueve su sentido académico investigativo más que la identidad local o de comunidad”. Así, la autonomía y la libertad individuales que llevan al trabajo independiente (y muchas veces aislado), son valores especialmente apreciados en esta cultura. Al decir de Bergquist (1992), a diferencia de la cultura docente en que se refuerza la colaboración y la actividad corporativa, en esta cultura se refuerza y eventualmente es admirado, el estereotipo popular de quien trabaja principalmente solo (“científico o genio loco”). En la cultura académico docente, en cambio, se tiene

como valor fundamental la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, particularmente el aprendizaje que puede ser atribuido a un evento o ambiente planificado para provocarlo (en que tal vez el estereotipo popular corresponda al de protagonistas de películas como "Míster Chips", "Al maestro con cariño", u otras más actuales como "La sociedad de los poetas muertos"). El acento está puesto aquí en lograr que el estudiante vaya aprendiendo su rol profesional y sus responsabilidades como ciudadano (Bergquist, 1992). El académico docente es en su acción un gestor y, cuando accede a posiciones de dirección (de escuela o departamento), busca eficiencia y reducción de costos para la actividad docente dada su experiencia en la docencia. Su liderazgo, que es influencia sobre el cuerpo docente, en este caso a partir de su propio ejemplo como buen docente, es fundamental para reforzar su competencia en administrar personas y recursos económicos, y para lo cual debiese utilizar moderna teoría organizacional y de gestión.

Una transformación curricular de amplia cobertura, que cubre todas las carreras de la Universidad, plantea el desafío de adelantarse a los efectos o mitigar los eventuales costos que entraña una innovación incremental con algunos ribetes de innovación radical (cambio en la concepción del sistema o servicio). Como lo señala la teoría organizacional, sólo una marcada voluntad o compromiso por lograr el cambio desde la cúspide de la organización puede hacer posible una transformación curricular extensa, de cobertura total y simultánea para todas las carreras de la Universidad sin excepción.

Además de la transformación y explicitación de un nuevo modelo educativo, la creación de un programa de formación de competencias "blandas" (denominado Programa de Formación Fundamental –PFF– en el caso de la Universidad de Talca) inspirado especial –aunque no exclusivamente– en ese nuevo público estudiantil que caracteriza el sistema universitario chileno de hoy, proveniente de sectores menos favorecidos de la sociedad, genera también otro desafío. Un programa así debe contar con un tipo de académico especial, más bien escaso, idealmente de gran experiencia profesional y que a su vez esté habilitado para enseñar por competencias. Estas exigencias dificultan encontrarle, y una vez logrado esto, parece requerirse un período variable pero no tan breve como sería lo deseable, de internalización de su posición y rol en la Universidad por parte de las comunidades académicas pre-existentes. El diseño de un programa especialmente dirigido al desa-

rollo de habilidades “blandas” exige un enorme trabajo de revisión de literatura y de experiencias al respecto en otras latitudes, que permitan lograr una adecuada determinación o definición de las competencias adecuadas al perfil de ingreso y contexto, y que se buscará desarrollar en los estudiantes.

Estos desafíos que hemos reseñado surgen en un contexto en el que el Estado por medio del Ministerio de Educación y sus programas dirigidos a la educación superior, tiende a generar criterios de “excelencia” o incentivos –y, por derivación, de ranking universitario– que paulatinamente han ido inclinándose hacia la investigación. En paralelo ha implementado importantes programas de financiamiento inicialmente a infraestructura y posteriormente para efectuar reformas curriculares y mejoramientos en la gestión de los cuales Universidad de Talca ha obtenido muy importantes apoyos. Sin ir más lejos, ello le ha permitido poder desarrollar su primer gran proyecto de innovación curricular en comento (y otros posteriores en la misma línea) motivo del presente capítulo.

A la hora de clasificar a las instituciones sin embargo, son los productos de la investigación los considerados prioritariamente y los que, por tanto, otorgan estatus diferencial a las universidades nacional e internacionalmente. Así, ocasionalmente puede tenderse a dar por “garantizada” una docencia y la gestión de la misma con calidad –lo que no es evidente–, y se ponen incentivos de modo de orientar a las instituciones que deseen destacarse a hacer sus esfuerzos en la investigación.

Una última o reciente demanda ministerial es el acortamiento de los planes de estudio universitarios, lo que resulta un interesante desafío no sólo para las universidades, sino también para la institucionalidad regulatoria del ejercicio profesional en ámbitos de la administración del Estado y municipal al menos. En efecto, desde hace mucho tiempo existen normas que limitan el acceso a ciertos puestos de trabajo sólo a profesionales cuyo título haya sido obtenido con al menos 10 o en otros casos 8 semestres de formación y, por lo tanto, ello debe ser revisado conjuntamente con eventuales cambios curriculares tendientes al acortamiento de la formación, para buscar coherencia en el sistema. Del mismo modo, si el propósito es una incorporación más temprana al trabajo, también se podría reflexionar acerca de la eventual aceptación universal de las licenciaturas como grado habilitante para el mundo del trabajo.

## El modelo educativo basado en competencias aplicado en la universidad

A partir del año 2001 e impulsado por sus autoridades, la Universidad de Talca inició un proceso de revisión global de sus sistemas de enseñanza y del grado de logro de aprendizajes al que llegaban sus egresados. Ello fue impulsado por el diagnóstico realizado por la misma institución, que dejó en evidencia que:

*“Los problemas trascendentes de la sociedad actual y futura, los desafíos que plantean y la necesidad de formar personas para contribuir a ella, requieren competencias en nuestros profesionales que en la actualidad no estamos contribuyendo a formar plenamente. Se hace cada vez más evidente la fragilidad e insuficiencia de una formación profesional centrada exclusivamente en el conocimiento de contenidos y competencias especializadas. La Universidad, después de haber enfrentado los retos más urgentes de infraestructura, perfeccionamiento e investigación, considera de importancia estratégica abordar el rediseño y validación de los currículos de formación de pregrado. El proyecto producirá nuevos currículos de las carreras profesionales, así como las transformaciones organizacionales y de infraestructura apropiadas, dejando instaladas a nivel institucional competencias y habilidades que la empoderen en el cumplimiento de su misión”* (Hawes, 2007).

Ante este diagnóstico y luego de estudiar fortalezas y desafíos de diferentes modelos pedagógicos, se optó por una estrategia curricular que implicó cambiar desde un modelo educativo tradicional a uno basado en el logro de competencias por parte de los estudiantes. Optar por este cambio implica asumir institucionalmente: una Universidad que aprende y enseña; la enseñanza y el aprendizaje como una función ética; el principio de la construcción social del conocimiento; centrar los esfuerzos formativos en los estudiantes que aprenden; la constitución y configuración de redes (Hawes, 2007). Ahora bien, desde las implicancias de esta transformación curricular para la docencia, se espera que en ésta, paulatinamente, se adopten enfoques pedagógicos acordes con prácticas en el aula coherentes con el aprendizaje que se desea desarrollen los estudiantes, de modo que la actividad docente también



esté basada en competencias y pueda servir así de modelo para quienes aprenden.

Este nuevo enfoque de la docencia releva dimensiones relativas ya no sólo a la especialidad o el saber disciplinar como ha sido tradicional, sino también relativas a las prácticas comunicacionales, metodológicas y evaluativas que deben acompañar la formación de los profesionales de la Universidad desde el modelo basado en competencias por el cual se ha optado. Se puede afirmar que la trascendencia del rol docente en este contexto es definida en función de la relación de dicho rol con cuatro "actores" centrales que son: la comunidad académica, los estudiantes, el currículo de formación y la institucionalidad universitaria.

Específicamente, la relación con la comunidad académica implica las capacidades del docente para construir a partir de su práctica, "un saber pedagógico" sistematizado, que dé cuenta de las fortalezas y debilidades de la experiencia vivida y que es socializado y compartido con otros en la lógica de una comunidad de aprendizaje permanente.

En lo que corresponde a la relación con los estudiantes, debiera reflejarse en las capacidades de los docentes para convertir verdaderamente a éstos en el centro de interés principal de su quehacer, movilizándolo dicha preocupación desde su tradicional sitio en los contenidos, en los saberes disciplinares o en las actuaciones del docente mismo, al aprendizaje de los estudiantes. El docente organizará rutas de aprendizaje que potencien el logro de las competencias esperadas y la consideración y visualización del proceso de aprendizaje como un todo que comprende no sólo la presencialidad, sino también la consideración del tiempo que el estudiante debe invertir como trabajo autónomo extra aula en un determinado módulo (tiempo de estudio personal).

En lo que respecta al currículo de formación, entendiéndolo que éste es la manera en que se operacionalizan y hacen viables los propósitos formativos de cada una de las carreras, los docentes no pueden ser considerados como meros especialistas en tópicos específicos y clausurados, sino "han de ser considerados auténticos actores también en relación al currículo" (Hawes, 2004). Finalmente, en lo relativo a la relación docente-institucionalidad universitaria, se plantea la necesidad de que el docente asuma una actitud de aprendizaje o mejoramiento permanente y, recíprocamente, que la institución genere condiciones que hagan posible la materialización de esta disposición y que, a la vez, la reconozca, legitime y valore equitativamente, respecto de la otra gran

actividad universitaria que es la investigación. El reconocimiento institucional de la docencia universitaria resulta siempre necesario en tanto el ejercicio de aquella es permanente, pero además, y muy especialmente, en el contexto de un cambio de modelo educativo y de transformación curricular, ya que sin duda es un factor clave de éxito y al que como tal, se debe atender en toda su complejidad.

De otra parte, la transformación curricular en la Universidad implica cambios en el estudiante para que éste asuma efectivamente su rol como centro y gestor de su propio proceso de aprendizaje. Esto se deriva de la propia concepción de competencias adoptada, entendida como saber actuar en un contexto de trabajo, combinando y movilizándolo los recursos necesarios para el logro de un resultado excelente y validado en ese contexto. El despliegue eficaz de la competencia no sólo depende de la persona actuante, sino también del medio y de los recursos disponibles para una ejecución eficaz, dentro del marco de expectativas generadas por un ambiente socio-cultural determinado. El conjunto de recursos que moviliza el estudiante y especialmente el profesional incluye sus propios recursos internos (entre los más importantes: conocimientos, saber, saber-hacer, saber-ser, recursos emocionales, culturales, valores), los externos (bases de datos, redes de expertos, estructura, materiales, etcétera); un contexto profesional dado (organización del trabajo, margen de iniciativas, valorización, etcétera), y respuestas a las expectativas de la función en la cual se desempeña (resultados esperados, necesidades a satisfacer, criterios de desempeño y logros predeterminados, etc.).

Como consecuencia en esta última concepción se presta especial atención a la diferencia entre "tener competencia" y "ser competente". Desde la primera acepción, se puede afirmar que la persona ha desarrollado –y en consecuencia posee– una serie de recursos internos que no necesariamente implicarían que dicha persona sea capaz de seleccionar, movilizar y utilizar dichos recursos en una situación compleja dada. Desde la segunda acepción, en cambio, la persona es capaz de actuar competentemente, movilizándolo exitosamente recursos acorde con la situación y contexto específicos. De esta manera, el enfoque basado en competencias aplicado correctamente se caracteriza por: utilizar recursos que simulan la vida real o reflejan situaciones de trabajo real y experiencias de trabajo; ofrecer una gran variedad de recursos para que los estudiantes analicen y resuelvan problemas; enfatizar el

trabajo cooperativo y colaborativo apoyado por el docente; identificar cuidadosamente las competencias que los estudiantes desarrollarán, verificándolas en sus trayectorias; orientar la enseñanza hacia el desarrollo de cada competencia con su respectiva evaluación; considerar en el diseño de las evaluaciones de aprendizaje tanto los recursos cognitivos, procedimentales, actitudinales, así como también el desempeño de la competencia como principal fuente de evidencia; tomar en cuenta el ritmo de los alumnos para verificar su progreso en el programa según las competencias demostradas; brindar retroalimentación sistemática y permanente a fin de orientar las experiencias de aprendizaje; planificar cuidadosamente el programa en su totalidad y aplicar una evaluación sistemática para mejorarlo.

Este escenario transforma el papel de la formación –se habla de una redefinición del vínculo educación y trabajo– para volverlo crucial en la medida en que permita una adecuada inserción de las personas en el medio laboral, al favorecer un aprendizaje que las haga competentes frente a la diversificación de éste, les ofrezca oportunidades de aprendizaje continuo, y propenda al reconocimiento y valorización de las competencias que demuestran las personas (ser, hacer, convivir), independientemente de cómo lo hayan adquirido.

A esto se agrega el avance del conocimiento que sirve de base a las corrientes pedagógicas proveniente de modernos estudios psicológicos y otras ciencias cognitivas, de los cuales se ha ido derivando un desplazamiento del acento desde el proceso de enseñanza al del aprendizaje, poniendo mayor acento en los procesos de construcción del aprendizaje de parte del estudiante, la forma y estilos de aprendizaje, entre otros, y que han provisto de un nuevo marco de acción pedagógica, en el que el docente se convierte en un guía, un suscitador de aprendizajes, un diseñador de ambientes y escenarios que los harán posibles.

## Innovación curricular

Para llevar a cabo el proceso de innovación curricular en las carreras de pregrado derivado del nuevo modelo educativo, fue necesario un proceso de socialización del modelo y la propuesta derivable de aquel en la comunidad universitaria. Fueron constituidos grupos de académicos

por carrera quienes conformaron las “Comisiones de rediseño curricular”, encargadas de liderar el proceso de cambio en cada escuela. Estas comisiones cumplen un importante rol cuando se trata de innovar, ya que su involucramiento y convicción de las ventajas de la innovación propuesta los torna una fuerza fundamental para el cambio. Las experiencias del proceso llevado a cabo y traducido finalmente en el rediseño curricular y, así, en los nuevos planes de formación de varias carreras de la institución ha sido documentado en diferentes publicaciones de las escuelas o facultades concernidas.

El esquema general seguido en la Universidad para el rediseño curricular basado en competencias, involucró tres fases, la primera de las cuales (A) fue la construcción del perfil del egresado basado en competencias, que es el referente fundamental del currículum, ya que orienta el proceso al especificar las competencias que los egresados deberán tener al final del ciclo formativo. La segunda fase (B) es la confección del plan de formación rediseñado, la cual demanda la tarea de asociar las competencias a desarrollar en el egresado con alguna línea curricular específica. La última fase (C), es la implementación o puesta en marcha del rediseño curricular, que se inicia con la elaboración de los syllabus de cada módulo. Los pasos siguientes se relacionan con la forma en que se ejecutará el plan de formación y con los procesos de monitoreo y evaluación de éste, con el fin de ir apreciando la evolución del proceso y poder realizar las modificaciones que sean pertinentes. A continuación se detallará cómo se llevó a cabo en la Universidad de Talca.

**Construcción del perfil de egreso basado en competencias.** El perfil de egreso corresponde a una estructura descriptiva que representa la promesa y el compromiso institucional hacia la sociedad y los estudiantes, en términos de habilitar a éstos en los principales dominios profesionales. Como tal, el perfil de egreso es el contenido del contrato entre la Universidad, el estudiante y la sociedad. Representa aquello que la Universidad certificará y respaldará mediante el acto de graduación y de titulación.

Para la construcción del perfil del egresado es necesario considerar diversos insumos. La formación por competencias surge también por la necesidad de responder adecuadamente a las demandas de formación profesional del dinámico ambiente laboral actual, por lo que un

insumo indispensable es la opinión de los empleadores, de egresados y de especialistas en distintas áreas de la profesión. Este conjunto de actores conforman un panel de expertos, que reunidos en un taller y aplicando en nuestro caso la metodología DACUM (*Developing a Curriculum*) opinan respecto de lo que requieren los profesionales para un adecuado ejercicio de la profesión.

Un segundo insumo a considerar es un levantamiento del estado del arte de la formación que entrega en carreras similares en distintas universidades o lugares del mundo. En la Universidad de Talca esto se llevó a cabo centralizadamente e incluyó análisis documental y consulta a expertos en la Unión Europea y en Estados Unidos (Corvalan, et al. 2006).

Un tercer insumo corresponde a los criterios de evaluación establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) para cada carrera. Estos criterios han sido desglosados en diversos estándares que son considerados para los procesos de acreditación y que obviamente deben considerarse en la definición del perfil.

El cuarto insumo a tener en consideración, es la evolución general de la profesión en Chile, y las orientaciones estratégicas que ésta tiene en función de las demandas locales, regionales y nacionales. Ambos aspectos permiten hacer una prospectiva sobre el desarrollo que demandará la profesión a futuro.

Finalmente, también se debe considerar como insumo, la historia, evolución, debilidades y fortalezas de la carrera en la propia institución, así como el perfil vigente hasta antes del proceso de rediseño curricular, puesto que pasa a ser la base sobre la cual se deben implementar las innovaciones tendientes a mejorar la formación de los egresados.

Con todos estos insumos se inicia el proceso de confección del nuevo perfil del egresado. Lo primero que debe ser definido son los dominios o áreas de desempeño, que representan un ámbito del campo profesional, y que se presentan como expresiones sustantivas de un complejo de acciones. Posteriormente, para cada dominio se listan competencias, lo que permite confeccionar una matriz de análisis que debe validarse, es decir, evaluar si la competencia es pertinente a la profesión, al dominio asignado, y también determinar el componente predominante que ésta tiene, ya sea cognitivo, procedimental e interpersonal. Una vez validado esto se inicia el trabajo de desprender las capacidades o sub competencias para cada una de las competencias

definidas éstas como acciones concretas observables y evaluables. Del proceso previamente descrito hubo algunas variantes dependiendo de los avances en el aprendizaje institucional, considerando que al inicio del proceso no se disponía de experiencias similares en el país.

Dentro de este cambio general es destacable –especialmente por su distintividad y probablemente su anticipación a las características de los nuevos estudiantes universitarios–, una innovación particular, como es la incorporación al currículo de formación de todas las carreras, de una línea de formación que hemos denominado “fundamental”. Esta línea de formación ha sido concebida para estimular en los nuevos estudiantes el desarrollo de cinco competencias transversales o genéricas cada vez más demandadas en la sociedad actual, mediante un plan de formación común (32 SCT) desde el ingreso y hasta cuarto año, para todos los estudiantes de la Universidad.

**Modularización y propuesta de plan de formación.** El insumo principal para llevar a cabo esta fase es el perfil de egreso construido en la etapa anterior, el cual orienta la definición de un recorrido de aprendizaje a desarrollar por parte del estudiante durante su plan de formación. Eventualmente se debe considerar el plan de formación vigente de la carrera en particular y los programas de asignaturas de dicho plan, a fin de constatar los aspectos cubiertos y no cubiertos por el currículo actual. En esta etapa, son los módulos (antiguas asignaturas o cursos) los que toman relevancia para el desarrollo de las competencias definidas. Un módulo es un conjunto de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que tienen como producto el logro de competencias o que aporten al logro de ellas. La definición y construcción de los módulos, debe considerar aspectos académico organizacionales de la institución, y que condicionan su estructura. La propuesta de módulos que configuran el itinerario curricular del plan de formación, se diseña de manera tal que la secuencia permite que se vayan desarrollando las capacidades o sub competencias que finalmente llevan al logro del perfil o competencias de egreso.

Para la Universidad de Talca, las competencias transversales o genéricas comprometidas al término del cuarto año y que constituyen la línea de formación fundamental referida son: comunicar de modo pertinente en forma oral y escrita en situaciones diversas y propias de su formación profesional; aplicar herramientas de aprendizaje autónomo

como estrategias para continuar aprendiendo; lograr eficiencia en el uso de habilidades sociales para establecer relaciones interpersonales adecuadas; desempeñarse colaborativamente en equipos de trabajo mostrando liderazgo y emprendimiento en los ámbitos económico y social; discernir en los ámbitos ético-profesional, social, cultural, ambiental y ciudadano.

Siguiendo una hipótesis evolutiva respecto del desarrollo de competencias fueron propuestos momentos evaluativos de carácter integrador en los cuales se ofrecen módulos integrados de competencias (MI) al segundo y cuarto año. Adicionalmente, y como componente indispensable a considerar en todo programa de formación basado en competencias, cada plan de formación incorpora al menos un módulo de Desempeño Integrado de Competencias (DIC), definido como la práctica simulada o real del desempeño de la profesión conforme al nivel de formación alcanzado por el estudiante.

Producto de los análisis previamente descritos se obtuvo la información necesaria para confeccionar el nuevo plan de formación, representado en una malla curricular, que corresponde al producto final de la fase, el que debe ser sometido a un proceso de validación por los docentes de la escuela donde se imparte la carrera.

Como productos finales de las fases uno y dos, fueron estructurados y redactados los documentos correspondientes a los planes de formación de las carreras de la Universidad de Talca, cuya estructura general contempla: la definición del perfil de egreso que incluye la explicitación de las competencias comprometidas agrupadas por líneas –formación fundamental (aproximadamente 11% del total de créditos), formación básica y formación disciplinaria (89% del total de créditos)– y en ésta última agrupadas por dominios.

**Implementación de la innovación curricular.** La implementación del rediseño curricular se inició en 2006 en 16 de las 20 carreras que se impartían en ese entonces, las 4 restantes contaron con planes rediseñados en los dos a tres años siguientes. Esta última fase del rediseño curricular corresponde a la operacionalización del plan de formación y se inicia con la confección de los Syllabus de cada uno de los módulos que conforman aquel. Esta elaboración es una planificación que permite intencionar, seleccionar y organizar el proceso de enseñanza y el aprendizaje en relación al plan de formación y perfil de egreso de una

carrera. Allí se fijan las unidades de aprendizaje y el tiempo de trabajo del estudiante, estableciendo logros y desempeños esperados, establece y da cuenta de la secuenciación, coherencia y progresión entre competencias y capacidades vinculadas a las unidades de aprendizaje. El syllabus como documento en sus inicios escrito y actualmente electrónico, sirve de guía al estudiante, y permite que el docente encargado de impartir el módulo, pueda estructurar y ejecutar su planificación didáctica bajo criterios de integralidad y coherencia para conseguir el producto, siempre teniendo presente el perfil de egreso.

El syllabus es un documento relativamente estable en el tiempo, que se confecciona por el comité de rediseño en conjunto con los docentes expertos de la disciplina en particular. Su aprobación final la hace la Dirección de Escuela aun cuando es observado técnicamente desde el punto de vista pedagógico en la Vicerrectoría de Docencia de Pregrado (VRDP). Es aquí donde radica la responsabilidad de definir un formato estándar de syllabus y brindar el apoyo a los docentes para la adecuada confección de los mismos. Mas recientemente ha sido actualizado el soporte de cada syllabus –de sólo impreso a electrónico– lo que entre otros beneficios permite un almacenamiento histórico *on line* de las actualizaciones o cambios que se le van introduciendo en el tiempo, lo que resulta útil para procesos de seguimiento de los planes de estudio, acreditación de carreras y certificaciones que se requiera. En términos generales este documento debe contener: la descripción formal del módulo donde se explicitan las capacidades o sub-competencias que compromete y la o las competencias de egreso a las que contribuye; la planificación curricular que corresponde a la definición de los propósitos de aprendizaje y a los productos esperados del módulo; la descripción de las unidades de aprendizaje; las estrategias y procedimientos metodológicos a emplear; la descripción de los procesos evaluativos y, finalmente, los recursos a emplear, correspondientes a bibliografías, espacios físicos especiales, TICs, etc.

Cuando se pone en marcha una innovación en los syllabus como la referida, es necesario monitorear el proceso de introducción de los cambios y sus efectos. Ello es fundamental para observar sistemáticamente y poder objetivar los cambios esperados en distintos niveles y particularmente en el aula. A nivel central, el monitoreo se efectúa específicamente en la Unidad de Evaluación de la Docencia (Dirección de Pregrado, en la Vicerrectoría de Docencia de Pregrado), unidad encargada de hacer una



evaluación de los syllabus de todos los módulos asociados a una carrera en particular, especialmente desde el punto de vista de la consistencia con el modelo. Los resultados de los sistemas de monitoreo sirven para retroalimentación a los docentes de manera de hacer los ajustes o insistir sobre el mejor cumplimiento de lo comprometido en el syllabus.

Como una forma de apoyar la etapa de implementación, la institución creó el Centro de Innovación y Calidad de la Docencia (CICAD) y la Dirección de Tecnologías del Aprendizaje (DTA), ambas dependientes de la Vicerrectoría de Docencia de Pregrado, donde radica la responsabilidad de acompañar a los docentes en los ámbitos de las metodologías didácticas y de evaluación y tecnologías de información y comunicación asociadas al ámbito docente, respectivamente. Esto ha permitido contribuir al desarrollo de tecnologías para el aprendizaje a través de recursos aportados por las TICs y fomentar la innovación docente y el trabajo colaborativo al interior de la Universidad de Talca. Paralelamente fue implementada la Red Colaborativa Docente, que agrupaba a profesores de distintas facultades, quienes conformaban una comunidad orientada a la construcción colectiva de conocimiento experto en docencia universitaria, lo que permitió desarrollar aprendizajes colaborativos entre pares.

A su vez, la Universidad contrató servicios externos para ir evaluando el progreso de los estudiantes en un cierto número de competencias elegidas como foco de atención. Se evaluaba a los estudiantes en el momento de su ingreso y posteriormente al finalizar el segundo año de su formación, lo que ha permitido disponer de numerosas observaciones de la progresión de distintas competencias, sus flujos y reflujos. Desde el 2012, y después de un proceso de análisis de las mismas –realizado internamente durante el 2011– se dejarán de utilizar algunos instrumentos, se han ajustado otros, y se han introducido otros nuevos.

El seguimiento del nivel central de este proceso no inhibe el de otros seguimientos específicos de sus estudiantes que cada una de las carreras puede realizar. En este sentido resulta ejemplar mencionar el caso de la carrera de tecnología médica de la Universidad de Talca, la que, además, ha alcanzado el máximo de tiempos de acreditación sucesivamente en sus dos últimos procesos. Allí ha sido implementado un sistema de valoración de la docencia por parte de los alumnos cuyo objetivo es conocer si en el aula se estaba impartiendo la docencia con base al nuevo modelo y lo comprometido en el syllabus respectivo, así

como conocer la opinión y valoración que hacen los estudiantes de las distintas estrategias usadas. El instrumento contiene preguntas referentes a la organización, cumplimiento de las estrategias y procedimientos metodológicos, las evaluaciones y la percepción del logro de competencias comprometidas (Leiva et al, 2008).

A inicios del 2011 y después de un participativo proceso de análisis, reflexión, discusión y cambio conducido desde la VRDP respecto de la línea de formación fundamental, todas las carreras dieron inicio a nuevos planes de formación, producto de los ajustes realizados en aquella línea, que significaron una disminución a 32 SCT y su redistribución a lo largo de cuatro y no solo dos años como previamente.

Finalmente hay que recordar que toda innovación curricular es un proceso dinámico y flexible, que parte con la formulación del perfil, el plan de formación y el diseño de los syllabus, pero que a través del tiempo éste va siendo revaluado y retroalimentado con las sugerencias de los diferentes actores involucrados, –estudiantes, egresados, empleadores, docentes– y teniendo presente los cambios del entorno o una previsión de éstos como parte de una visión de sociedad. Ciertamente, la Universidad de Talca, o cualquier otra que quiera introducirse en un proceso de transformación de amplio espectro como el referido, tiene que contar con un sistema de actualización de la información relativa a la pertinencia del perfil de egreso para el conjunto de las carreras, de modo de seguir respondiendo adecuadamente a las demandas de un cambiante y poco predecible ambiente laboral.

## A modo de conclusión

La adopción de un modelo educacional y curricular distinto al que se tiene en un momento de la historia institucional exige capacidades de implementación y evaluación minuciosas, de seguimiento de los distintos componentes señalados en el decálogo de la reforma curricular, de las etapas descritas y de sus principales impactos provenientes de su ejecución y referidos antes. Es una tarea de especialistas la introducción de innovaciones en cualquier organización y, a fortiori, en la institución universitaria cuya complejidad es reconocida mundialmente por los especialistas en administración, gestión y economía. Se trata de una institución cuyo peso histórico le hace tener una inercia y fuerte resistencia

al cambio ya que, como pocas instituciones, cuenta con una tradición larguísima de más de 4000 años<sup>12</sup>.

Involucrarse en cambios organizacionales profundos significa riesgo, pero si la voluntad y capacidades de los miembros de la organización universitaria son adecuadamente apoyadas por planes de acción y presupuesto desde la cúspide de la organización, con una dirección superior altamente comprometida, decidida, y con metas claras, la probabilidad de éxito aumenta. El cambio en la Universidad de Talca, que involucró la totalidad de las carreras impartidas, puede ser considerado exitoso en su actual etapa de desarrollo después de seis años por al menos tres razones. En primer lugar porque se trató de una innovación profunda que pudo llevarse a efecto (lo que no es obvio), en segundo lugar porque se ha logrado una primera generación de profesionales para Chile y el mundo formados en un nuevo modelo educativo y nuevo currículum basados en competencias cuyas evaluaciones preliminares en su actual y reciente ejercicio profesional son promisorias y, en tercer lugar, porque se ha reafirmado una vocación de innovación institucional (ligada a excelencia y cultura de la autoevaluación), con la cual se dio comienzo a un proceso como el referido. Como se hizo durante los últimos cinco años y hasta hoy –en que fue evaluado sistemáticamente el proceso formativo y de aprendizaje–, la Universidad de Talca continúa hoy con la evaluación del desempeño profesional como autoevaluado por nuestros profesionales egresados y evaluado también por los empleadores, así como con la tarea general de mantener actualizados los cambios mediante una optimización permanente de procesos y resultados.

Emilio Moyano D.  
Marcela Vásquez R.  
Fabiola Faundez V.

---

12 La Universidad más antigua registrada existió en China: la Escuela Superior –Shang Hsiang– imperial del período Yu, 2257-2208 A. C. Para el caso chileno se remonta a la Real Universidad de San Felipe, primera Universidad del estado, creada durante la pertenencia del actual territorio chileno a la Monarquía Hispánica por el Rey de España en 1738, fundada en Santiago de Chile en 1747 con inicio de actividades docentes en 1758 y antecesora de la Universidad de Chile.

## Referencias

- Bergquist, W.H. (1992). *The four cultures of the Academy*. Jossey-Bass. Higher and Adult Education Series. USA.
- Caballero P., Caparrós C., Gajardo C., Pacheco A., Valdes R. (2008). *Rediseño Curricular Basado en Competencias, Diseño del perfil de egreso de la Carrera de Kinesiología de la Universidad de Talca*. Editorial Universidad de Talca; 48 p.
- Chacón, I., Vásquez, M., Vallejos, O., Aedo, D. (2009). *Plan de Formación por Competencias de la Carrera de Ingeniería Forestal de la Universidad de Talca*, 44p.
- Corvalán O., Donoso S., Rock J.A. (2006 ). *Nuevas tendencias de la Educación Superior en Europa y Estados Unidos de NA*. Ed. Universidad de Talca.
- Consortio de Universidades Estatales. *Nuevo Trato con el Estado. Fortaleciendo la política de Educación Superior Estatal*. Documento aprobado por los Rectores del Consorcio de Universidades Estatales de Chile, Santiago, 25 Marzo 2009.
- Faúndez, F., Gutiérrez, A., Ponce, M. (2009). *Transformación Curricular en la Universidad de Talca. Presentación de un Proceso en Marcha*. En: CINDA. *Diseño Curricular basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*. Santiago, Chile.
- Hawes, G. (2003). *Currículum Universitario. Características, Construcción, Instalación*. MECESUP TAL0101. Universidad de Talca.
- Hawes, G. (2005). *Aplicación del enfoque por competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca*". MECESUP TAL0101. Universidad de Talca.
- Hawes, G. (2005). *Construcción de un currículo profesional*. MECESUP TAL0101. Universidad de Talca.
- Hawes, G. (2005). *Construcción de un perfil profesional*. MECESUP TAL0101. Universidad de Talca.
- Hawes, G. (2004). *Currículum Basado en Competencias*. MECESUP TAL0101. Universidad de Talca.
- Hawes, G. (2006). *Impacto de un enfoque de educación basada en competencias sobre el modelo evaluativo de la Universidad*. MECESUP TAL0101. Universidad de Talca.
- Hawes, G. (2007). *Modelo Didáctico Universitario*. Universidad de Talca. Talca, Chile.

- Hawes, G. (2003). Un currículo para la formación profesional en la Universidad. MECESUP TAL0101. Universidad de Talca.
- Hawes, G. (2003). Universidad y valores. MECESUP TAL0101. Universidad de Talca.
- Larrucea C., Bustos I., Gracias M., Matus S., Nuñez L. Dinámica y evolución en la construcción del curriculum profesional de la carrera de Odontología. 54 p.
- Leiva E., Maldonado M., Vásquez M., Vidal S. (2006). Proceso de Rediseño Curricular Basado en Competencias de la Carrera de Tecnología Médica Editorial Universidad de Talca, 57p.
- Leiva E., Maldonado M., Vásquez M., Vidal S. (2008). Valoración de la docencia como parte del proceso de implementación de un nuevo currículo basado en competencias, en la carrera de Tecnología Médica de la Universidad de Talca. En: Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior. Centro interuniversitario de desarrollo-CINDA, Grupo operativo de universidades chilenas fondo de desarrollo institucional –MINEDUC– Chile. Capítulo VI: 302-311.
- Maldonado M. (2008). Valoración de la docencia en un módulo de salud pública basado en competencias. Educación Médica. 11(4): 219-228.
- Perrenoud, P. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris-Francia.
- Prieto, J.P. (2007). Sistema de créditos transferibles y carga de trabajo de los estudiantes en las universidades del Consejo de Rectores. Calidad en la Educación, n°20, julio, 293-306.
- Rojas, M. A. (2012). Discurso Inaugural Año Académico.  
<http://www.otalca.cl/link.cgi//SalaPrensa/Academia/4343>  
Nota con discurso al final (documento).
- Rojas, M. A. (2006). Formación por competencias, un desafío imposter-gable. La experiencia de Universidad de Talca. Pág.91-112.
- Cabrera, K. y González, F. (2006). Currículo universitario basado en competencias. Editorial Uninorte, Colombia.

# College UC: una experiencia de innovación curricular

Pontificia Universidad Católica de Chile

## Historia y fundamentos para la creación de College UC

En este capítulo damos cuenta de algunas de las características más distintivas del programa College de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Explicamos su origen y las razones que llevaron a su creación, describimos los aspectos esenciales de su estructura, y a continuación detallamos la forma en que ha funcionado a tres años de su inicio. Como esperamos mostrar, College UC es un modelo de educación superior único en Chile que responde a las necesidades del mundo actual, y que se ha ido consolidando exitosamente.

La creación del programa College responde a una larga trayectoria de innovación curricular que ha caracterizado a la Pontificia Universidad Católica de Chile. Esto explica que el programa College no haya aparecido de un día para otro sino que haya sido resultado de una serie de programas y proyectos que anticiparon varias de sus características principales, y que en su momento buscaban resolver algunas de las mismas falencias del sistema universitario chileno tradicional al que College ofrece una alternativa. Todas estas instancias tuvieron niveles de éxito relativo y, aun cuando no haya sido planificado de esta manera, permitieron ir construyendo el programa actual sobre la base de la experiencia vivida. Al revisar la historia de este desarrollo es sorprendente reconocer la continuidad de principios y filosofía educacional que inspiraron cada uno de los hitos que prece-

dieron a College, ya desde la década de los '70.<sup>13</sup>

Por lo tanto, en retrospectiva es tentador proponer la hipótesis de que College constituye la culminación de un proceso racionalmente planificado. Sin embargo, aunque cada hito del proceso se pueda entender como un intento de superar al anterior, es claro que nunca existió un gran plan maestro que definió cada etapa en relación al programa College existente hoy. Es decir, la paulatina transformación de los programas se fue dando en el tiempo en respuesta a principios generales similares, pero también en respuesta a requerimientos específicos de cada momento, y dando cuenta de las ventajas y desventajas que cada proyecto precedente había demostrado en la práctica. De esta manera, el programa College fue inmediatamente heredero del antiguo programa de Bachillerato (1992-2008), y del Programa de Estudios Generales (2006-2008), este último un virtual plan piloto de College.

El ampliamente conocido programa de Bachillerato de la UC fue pionero en el sistema de educación superior en Chile y cumplió un ciclo de enorme importancia consolidándose como una alternativa muy valiosa para estudiantes que no tuvieran una vocación definida al egresar de la educación media, o cuyo puntaje PAA/ PSU no les hubiera alcan-

---

13 Como por ejemplo permitir una definición vocacional al interior de la Universidad, favorecer una formación más amplia e integral, sacar provecho de la complementariedad de diversas disciplinas, y disminuir la deserción. Este punto está recogido en varios trabajos que analizan la historia de la evolución curricular en la P. Universidad Católica de Chile. Ver especialmente: Domínguez C., Bernardo y Aragonese A., Josefina, "El programa de Bachillerato de la Pontificia Universidad Católica de Chile", en *Bachilleratos en Chile: Educación del Futuro*, editado por el Foro de la Educación Superior y el Centro de Estudios Públicos, 1994, pp. 21-57; Krebs, Ricardo; Muñoz, María Angélica; y Valdivieso, Patricio, *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1994, Vol. II, pp. 899-912. Desde fuera de la Universidad Católica, la conveniencia de diseñar un programa de estudios de la naturaleza de College UC está muy bien plasmada en Barros, Enrique; Fontaine, Arturo T., Fontaine, Juan Andrés; e Illanes, Juan Pablo, "Proposición de una Escuela de Artes Liberales para Chile", *Estudios Públicos*, 19 (invierno 1985), pp. 1-10. Algunos de los hitos históricos que antecedieron la creación del programa College en la Universidad Católica y a los que se refieren estos trabajos son: 1979, Anteproyecto "Studium Generale"; 1983, Programa de Ciclos Básicos; 1989, Definición de la necesidad y conveniencia del programa "Bachillerato"; 1992-1993, creación de programas de "Bachillerato"; 2001-2003, Instalación del "Plan de Formación General"; 2006, creación del "Programa de Estudios Generales"; 2009, creación del programa "College". Agradecemos la ayuda de la historiadora Silvia Castillo en la obtención de estos artículos y datos.

zado para ingresar a su carrera de primera preferencia y que quisieran demostrar su idoneidad académica para cursarla una vez dentro de la Universidad. En efecto, el programa de Bachillerato respondió a algunas de las falencias que se venían detectando desde hace bastante tiempo en el sistema tradicional, como por ejemplo, el obligar a los estudiantes a determinar en forma muy temprana (y sin las herramientas necesarias) qué ámbito académico y/o profesional era de su interés, y, además, fuese acorde con sus talentos. Este último punto es relevante, ya que pareciera ser un supuesto del sistema de ingreso a las carreras tradicionales que pruebas estandarizadas, más el rendimiento académico en la Educación Media, son indicadores suficientes para determinar si alguien posee o no talentos pertinentes para cursar exitosamente un determinado programa de estudios superiores. Como veremos más adelante, este es uno de los supuestos que es implícitamente puesto en cuestión por College<sup>14</sup>.

El Bachillerato, sin embargo, mantenía en pie algunas de las características del sistema tradicional ya que, aun cuando permitía explorar diversas disciplinas y ofrecía una formación amplia durante los dos primeros años, igualmente el destino de todos sus estudiantes al término de ese período era trasladarse a una carrera tradicional para completar su formación. Aunque hay que reconocer que los dos primeros años constituían una formación diferente y muchos estudiantes consideraban haber adquirido un sello particular por haberlos cursado, de alguna manera los rasgos distintivos de la formación de esos primeros años de estudio se desdibujaba en la trayectoria siguiente hacia la obtención de licenciaturas y títulos tradicionales. Además, una preocupación significativa fueron los porcentajes de deserción de la Universidad de los estudiantes de Bachillerato que en promedio se aproximaban al treinta por ciento, situación explicable ya que de no quedar entre los seleccionados para trasladarse a las carreras más demandadas, aquéllos cuyo interés era definitivamente cursar una de éstas no tenían opción más que abandonar la UC y buscar otra Universidad que los acogiera, ojalá convalidando los cursos y créditos aprobados.

El programa que precedió inmediatamente a College fue el de Estudios Generales. Su corta existencia convivió con los dos últimos años del programa de Bachillerato. Un grupo pequeño de estudiantes alcan-

---

14 Obviamente, aún más cuestionable es la idea que el mismo puntaje obtenido en pruebas estandarizadas defina la vocación de la persona, situación que pareciera darse en el sistema chileno toda vez que en general los puntajes más altos se asocian sistemáticamente a un número muy reducido de carreras.



zó a cursarlo, y gran parte de su espíritu se mantuvo al diseñar College. Su característica fundamental era una gran libertad de diseño curricular para los estudiantes, así favoreciendo muy variadas combinaciones disciplinarias de acuerdo a sus intereses. Cursar el programa culminaba con la obtención del grado de licenciado.

Luego de un período de reflexión y análisis de diversos modelos alternativos, y por iniciativa y visión principales del entonces Rector Pedro Rosso y el entonces Vicerrector Académico Juan José Ugarte, el año 2009 se lanza el Programa de Licenciaturas Generales, College UC. Un elemento muy importante en la evaluación de su creación fue la confección y discusión por las autoridades de la Universidad de un informe redactado por especialistas de la Universidad de Melbourne<sup>15</sup>, en conjunto con el Profesor de la Facultad de Ingeniería de la UC, Juan Carlos de la Llera, el que a la vez que proponía cambios y recomendaciones al proyecto original, apoyaba firmemente la puesta en ejecución de éste.

Más o menos en el mismo período, todo este proceso se vio de alguna manera avalado por la aparición en el año 2008 del documento *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Chile*<sup>16</sup>, producido por la OCDE y el Banco Mundial el que, para sorpresa de muchos en ese momento, es muy crítico de la oferta de formación universitaria chilena. En muchos aspectos, quienes diseñaron e implementaron el programa College anticiparon e intentaron dar respuesta a varias de las críticas más importantes al sistema tradicional chileno contenido en este influyente documento. Entre éstas se pueden señalar, por ejemplo, la longitud excesiva de los programas de estudio; currículos rígidos y sobre-especializados; lo poco innovadora y lo estandarizada de la oferta; la ausencia del otorgamiento de capacidades de autoaprendizaje futuro dados los desafíos cambiantes del mundo laboral; la necesidad de otorgar competencias genéricas y destrezas aplicables a distintos contextos profesionales; una respuesta solo parcial a los requerimientos

---

15. Esta Universidad fue escogida para este propósito dado que recientemente había pasado por un gran proceso de reforma curricular similar al que se introdujo en la UC al crear el programa College.

16. Este documento se puede consultar en la página web [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/la-educacion-superior-en-chile\\_9789264054189-es](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/la-educacion-superior-en-chile_9789264054189-es). Especialmente relevantes en cuanto a la conveniencia de introducir un programa estilo College son las páginas 73, 74, 142, 154 y 156.

del mercado laboral actual; escasa posibilidad de interdisciplina; y muy limitada movilidad entre programas disponible para los estudiantes.

## Características del programa College<sup>17</sup>

El diseño del programa College incorpora algunas de las características ya señaladas del Bachillerato y del programa de Estudios Generales; en efecto, podría decirse que combina aspectos de ambos generando un nuevo modelo que, además, adopta y adapta elementos de sistemas de formación universitaria muy exitosos, en particular del mundo anglo-sajón, pero que también se han ido imponiendo en Asia y Oceanía especialmente. Respecto del Bachillerato, College aún ofrece la posibilidad de trasladarse a los dos años de estudio a carreras tradicionales, respondiendo a la necesidad de permitir la movilidad estudiantil. También, ofrece una formación amplia durante los dos primeros años de estudio y favorece la exploración vocacional. Del programa de Estudios Generales hereda la formación interdisciplinaria, y la flexibilidad curricular. Asimismo permite la adquisición más efectiva de habilidades genéricas y una mejor preparación para una futura trayectoria laboral caracterizada por una diversidad de funciones y ocupaciones.

College UC ofrece tres licenciaturas, una en Ciencias Naturales y Matemáticas, otra en Ciencias Sociales, y una en Artes y Humanidades. Al optar por uno u otro de estos programas de estudio los(as) estudiantes ingresan a un currículum amplio que les permite conocer diversas disciplinas dentro de cada una de estas tres grandes áreas del saber. Así, durante sus primeros años de Universidad el o la estudiante inscribe una serie de cursos mínimos (obligatorios) que le permiten conocer algunas disciplinas constituyentes de cada una. En Ciencias Naturales y Matemáticas, estos cursos son fundamentalmente de ciencias básicas (Matemáticas, Física, Biología y Química); en Ciencias Sociales son de algunas de las disciplinas representativas de esta área, (por ejemplo: Sociología, Historia, Psicología, Economía, Ciencia Política) al igual que en Artes y Humanidades (Literatura, Filosofía, Estética, Arte, Arquitectura).

Los académicos que dictan la docencia requerida para los estudiantes de College pertenecen a las Facultades, Escuelas e Institutos; es decir, Colle-

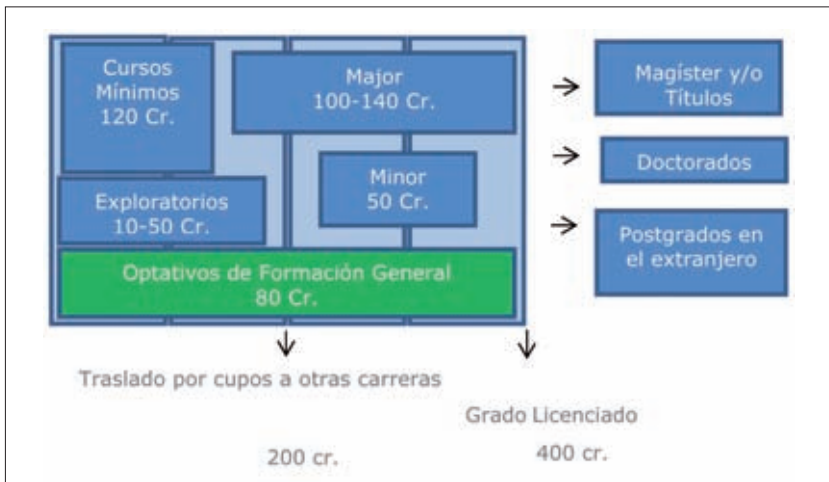
---

17 Los detalles de todas las alternativas disponibles y se encuentra en la página web de College: <http://www.college.uc.cl>.

ge no tiene profesores propios de tal manera de asegurar que la idoneidad de los docentes esté avalada por las unidades académicas correspondientes a la disciplina enseñada<sup>18</sup>. En general, los cursos que los estudiantes deben tomar, ya sea como mínimos o como parte de su *major* o *minor*, son cursos regulares de las licenciaturas de las distintas disciplinas, y, con la excepción de algunos cursos introductorios, el alumnado que asiste a ellos proviene tanto de College como de otras carreras de la Universidad.

Como programa de formación universitaria flexible y que privilegia incrementar las alternativas de estudio disponibles para los estudiantes, College ofrece múltiples salidas y combinaciones disciplinarias que los(as) estudiantes pueden escoger. El diagrama que sigue resume las distintas trayectorias posibles, y las exigencias genéricas para todo estudiante, sin importar en cuál de los Colleges esté inscrito.

**Figura 1.** Estructura Curricular Licenciaturas Generales y sus opciones de continuidad de estudios<sup>19</sup>.



Fuente: Dirección College UC

- 18 Habiendo dicho esto, es importante subrayar que la Dirección de College debe cumplir una importante función de control de calidad para asegurar que el cuerpo docente que las Unidades Académicas asignan para secciones de cursos compuestos mayoritariamente por estudiantes de College sea de primer nivel.
- 19 Las mallas específicas de cada College, de cada programa de traspaso a los 200 créditos, como de cada major y minor se encuentran en la página web <http://www.college.uc.cl>

A continuación se describen las distintas alternativas de salida con las que cuentan los estudiantes de College:

**Cambio por vocación.** Por reglamento de la Universidad, todo estudiante tiene derecho a cambiarse de una carrera a otra durante su primer año de estudios siempre y cuando su puntaje ponderado PSU de ingreso a la nueva carrera sea igual o superior al último puntaje de matrícula de su año de admisión y que haya rendido todas las pruebas de selección exigidas para la carrera a la que desea ingresar. A los estudiantes en esta condición se les denomina “supernumerarios”.

**Traspaso a los 200 créditos.** Si la persona ingresa a College con la convicción de cursar una carrera tradicional particular, o si descubre durante sus estudios que su vocación y talento se orientan hacia ella, existe un mecanismo de traspaso a los 200 créditos (normalmente dos años) para trasladarse internamente. Todas las carreras reservan cupos para que estudiantes de College puedan cambiarse, tal como ocurría en el antiguo programa de Bachillerato. El programa construye un ranking que los estudiantes pueden consultar vía web semestre a semestre para ir evaluando sus verdaderas posibilidades de traspaso. Este ranking se elabora a partir de un promedio de notas en cursos definidos en conjunto por la Dirección de College y las Escuelas o Institutos correspondientes<sup>20</sup>. También, y exclusivamente en el caso de los estudiantes de College, la condición de “supernumerario” se mantiene hasta el término del segundo año. Por lo tanto, si se ha obtenido en la PSU resultados iguales o superiores a los del último alumno seleccionado en otra carrera en ese mismo año, existe el derecho al completar los 200 créditos de trasladarse sin utilizar uno de los cupos de traspaso reservados.

---

20. Cabe hacer notar que en sólo cuatro carreras ha existido históricamente mayor demanda de traspaso a los 200 créditos que cupos disponibles: desde el College de Ciencias Naturales y Matemáticas, Medicina e Ingeniería Civil; y desde el College de Ciencias Sociales Ingeniería Comercial y Derecho (este último sólo marginalmente). En el College de Artes y Humanidades la demanda por los cupos de traspaso a los 200 créditos es menor que la oferta para todas las carreras ya que casi todos los estudiantes optan por la licenciatura College.

**Obtención de licenciatura a los 400 créditos.** Es en esta trayectoria curricular en la que se encuentran las mayores innovaciones del programa. College ofrece tres licenciaturas, dependiendo de cuál College se curse: la licenciatura General en Ciencias Naturales y Matemáticas; la licenciatura General en Ciencias Sociales; y la licenciatura General en Artes y Humanidades. La licenciatura de College se obtiene completando 400 créditos, los que corresponden a cuatro años de estudio si el estudiante toma una carga normal semestre a semestre y no se atrasa por reprobación de ramos. Estos 400 créditos deben estar compuestos por cursos mínimos de cada College, cursos optativos de formación general, y al menos un *major* y un *minor*. Acorde a la flexibilidad del programa, el currículum también contempla una serie de cursos llamados "exploratorios" que permiten que los estudiantes vayan probando diversas disciplinas para escoger adecuadamente sus áreas de concentración académica sin que esto signifique un retraso en sus estudios. También pueden utilizar estos cursos para completar un segundo *minor*, o incluso un segundo *major*.

Actualmente College ofrece 40 *majors* y 90 *minors*, tanto disciplinarios como interdisciplinarios en las diversas áreas del conocimiento existentes en la Universidad. El contenido curricular de los *majors* y *minors* es definido por las unidades académicas correspondientes, estableciendo una secuencia de cursos coherente que permite acceder a un conocimiento de los aspectos centrales de una disciplina o subdisciplina. En su mayoría los *majors* se componen de 10 cursos (100 créditos) aunque hay algunos que llegan a los 14 cursos (140 créditos). Los *minors* se componen de 5 cursos y están diseñados como concentraciones secundarias o complementarias al *major*.

**Articulación a títulos profesionales.** Aun cuando el programa College se inspiró en modelos internacionales, necesariamente hubo que introducir algunas adaptaciones respecto de lo que ocurre en otras latitudes. Por ejemplo, a diferencia de otros sistemas de educación superior en Chile las universidades otorgan títulos profesionales. En muchas áreas éstos son muy valorados por el mercado laboral, al punto de parecer indispensables en algunos casos. Así, el programa, en conjunto con las unidades académicas que los otorgan, ha definido mecanismos de articulación hacia los títulos profesionales luego de la compleción de la licenciatura en Ciencias Naturales y Matemáticas, Ciencias Sociales, o Artes y Humanidades que otorga College. Existen 21 continuidades

de estudio hacia títulos profesionales, y en algunos casos éstas contemplan la obtención concurrente del grado de Magíster. Hay articulaciones hacia los títulos profesionales que sólo exigen la compleción de un *major* en la disciplina correspondiente, como también hay otras que exigen un promedio de notas igual o superior al de los estudiantes de la carrera tradicional. También, los requisitos para completar títulos profesionales por lo general son bastante específicos por cuanto deben certificar el estar en posesión de ciertas competencias y habilidades disciplinarias bastante estandarizadas. El estudiante que tenga el interés de obtener un título profesional, por lo tanto, debe estar consciente de la necesidad de completar los cursos que sean necesarios para adquirir estas competencias y habilidades, ya sea durante su licenciatura, o durante el tramo profesional de estudios.

**Postgrados.** Una de las alternativas más atractivas para quienes obtengan la licenciatura de College es el continuar sus estudios hacia un magíster o doctorado. En efecto, la articulación hacia títulos profesionales en algunos casos puede ser compleja por los requisitos disciplinarios muy específicos que éstos pueden tener. Paradójicamente, ya que se trata de grados académicos más altos, la continuidad de estudios hacia magísteres o incluso doctorados es más fluida y natural. El currículum flexible y diverso hace de los licenciados de College, universitarios particularmente atractivos para ser admitidos a los programas de post-grad. Bien sabido es, además, que la obtención de un postgrado se está haciendo cada vez más necesaria para asegurar un buen desempeño en el mercado laboral. En consecuencia, la Dirección del programa se ha propuesto incentivar esta posibilidad entre los estudiantes<sup>21</sup>.

Estas distintas alternativas que College ofrece de alguna manera también responden a los distintos perfiles de estudiantes que acceden a la educación superior. Existen estudiantes tanto de vocación temprana como de vocación tardía; estudiantes que tienen intereses diversos y que al momento de ingreso a la Universidad no los han podido priorizar; muchos(as) carecen de suficiente información para determinar qué dirección académica o profesional deberían seguir; algunos(as) saben qué quisieran estudiar,

---

21 Por ejemplo, se han creado becas para estudios de post-grad en la UC reservadas para estudiantes que hayan obtenido una licenciatura de College. Además, el 2011 se llevó a cabo en las dependencias de College, y con mucho éxito, la primera Feria de Post-grados UC. El 2012 se hará la segunda.

pero buscan una combinación disciplinaria que las carreras tradicionales no ofrecen; y también, por supuesto, hay estudiantes cuyo puntaje en las pruebas de admisión no les alcanzó para ingresar a su carrera de primera preferencia y quisieran demostrar a través de méritos académicos, ya en la Universidad, que poseen las capacidades suficientes para cursarla exitosamente. Todos estos tipos de estudiante pueden encontrar en College un programa de estudio que satisface sus necesidades.

Por supuesto, un programa de estudios con el grado de flexibilidad de College otorga una gran libertad a los estudiantes. Para muchos de ellos esta libertad puede ser un desafío en sí mismo, además de los normalmente asociados al comienzo de una nueva etapa como es el ingreso a la Universidad. Tomando en cuenta esta realidad es que se ha instalado un sistema de tutorías, el cual existe desde la época del antiguo programa de Bachillerato, pero que ha sufrido modificaciones significativas en el tiempo. Su principal objetivo es generar un espacio de conversación entre tutores(as) y tutorados(as) para que los(as) estudiantes tengan la posibilidad de abordar inquietudes, dudas vocacionales e inseguridades académicas. A cada alumno de College se le asigna un tutor-docente, seleccionado de acuerdo a los intereses académicos declarados por él o ella al ingreso a la Universidad; cada tutor-docente tiene alrededor de 12 estudiantes a su cargo y se reúne 2 veces al semestre con ellos(as) en forma individual. Desde el año 2011 se introdujo la figura del tutor-par, es decir un estudiante más avanzado en sus estudios quien se reúne en forma grupal varias veces al semestre y quien cumple una función de acompañamiento en el proceso de integración a la vida universitaria y a los desafíos particulares de College<sup>22</sup>. A través de encuestas se ha determinado que los índices de satisfacción con el programa de tutorías es alto: más del 90% declara que lo considera necesario o al menos medianamente necesario.

## Funcionamiento y desarrollo del programa

Desde que entró en funcionamiento el año 2009 College ha admitido cuatro generaciones de estudiantes, y por lo tanto aún no cuenta con egresados. Como se ve en la tabla que sigue la dispersión de los pun-

---

22 El sistema de tutorías no sustituye el apoyo curricular profesional que la Dirección de Docencia y su equipo le ofrece a los estudiantes, sino que cumple propósitos diferentes.

tajes de ingreso es bastante alta si se compara los puntajes máximos con los mínimos. Esto se explica por las distintas características de los estudiantes que ingresan: en general, los puntajes más altos corresponden a estudiantes para quienes el programa College les atrae por las posibilidades de cursar *majors* y *minors*, mientras que los puntajes más bajos corresponden a estudiantes cuyo puntaje no alcanzó para ingresar directamente a una carrera tradicional. En general los puntajes han descendido desde el año de la creación del programa, pero aún se mantienen relativamente altos en comparación con la media de la Universidad Católica y ciertamente en relación al sistema universitario chileno en su conjunto, especialmente si se toma en consideración el significativo número de vacantes ofrecidas.

**Tabla 1.** Puntajes de ingreso máximo, promedio y de corte del proceso admisión ordinaria período 2009-2012, para las Licenciaturas en Ciencias Naturales y Matemáticas, Ciencias Sociales y Artes y Humanidades.

Indicador	Ciencias Naturales y Matemáticas				Ciencias Sociales				Artes y Humanidades			
	2009	2010	2011	2012	2009	2010	2011	2012	2009	2010	2011	2012
Máximo	785,7	793,2	780,9	771,7	807,2	800,6	806,2	783,6	774,4	814,7	806,7	742,7
Promedio	716,0	704,9	704,7	698,5	690,6	676,0	665,6	659,2	707,9	685,5	674,2	665,5
Mínimo <sup>23</sup>	694,5	673,2	666,7	668,1	664,5	643,2	637,2	626,7	678,6	640,5	641,8	633,6

Fuente: Dirección College UC

23. En el caso de la admisión 2012, aun cuando las vacantes se mantuvieron, el número de admitidos al programa aumentó significativamente porque se hizo un llamado excesivamente profundo y en forma inesperada se matriculó un 92% de los convocados. En efecto, en lugar de ingresar 670 alumnos (el total de vacantes) College admitió un total de 920. De haberse matriculado el número de vacantes los tres puntajes de corte habrían subido en relación al año 2011. En el caso del College de Ciencias Naturales y Matemáticas es bastante notable que, aun cuando el año 2012 se admitieron 114 alumnos más que el año 2011 (419 vs. 305), igualmente el puntaje de corte subió. Por cierto, el proceso de admisión 2012 fue bastante particular por varias razones (mayor dificultad de la PSU de matemáticas; introducción de la posibilidad de utilizar el puntaje del año anterior; primera participación en el sistema de ingreso vía PSU de 8 universidades privadas; etc.). Sin embargo, creemos que es posible reconocer en este aumento de demanda por ingresar a College un creciente reconocimiento público del programa y por ende su consolidación en el sistema universitario chileno.



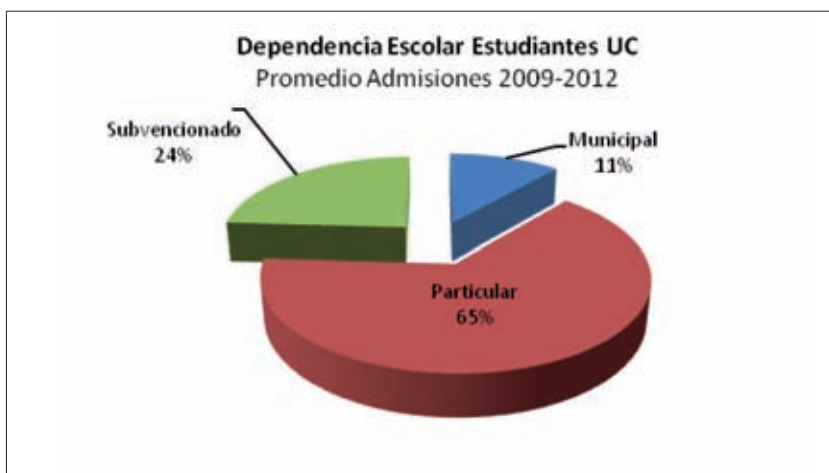
**Tabla 2:** Vacantes proceso admisión ordinaria período 2009-2012, para las Licenciaturas en Ciencias Naturales y Matemáticas, Ciencias Sociales y Artes y Humanidades.

<b>Vacantes</b>	<b>Ciencias Naturales y Matemáticas</b>	<b>Ciencias Sociales</b>	<b>Artes y Humanidades</b>
	310	310	50

Fuente: Dirección College UC

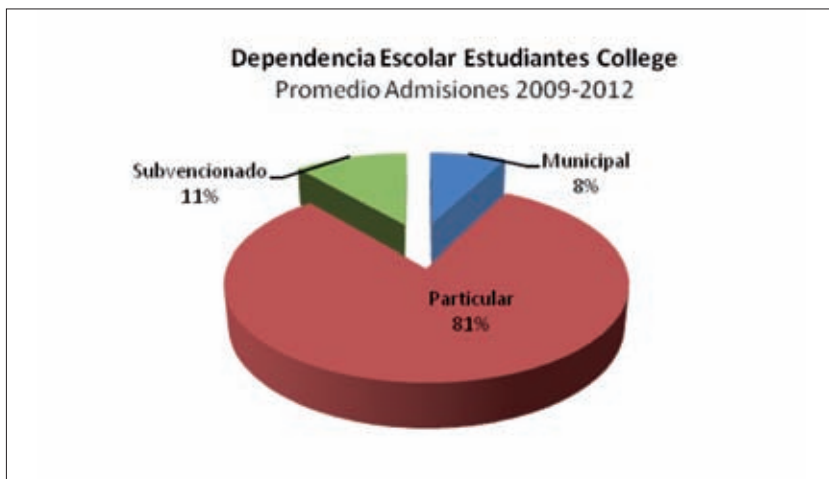
En cuanto al perfil socio-económico de los estudiantes que ingresan a College, éste es similar al promedio de los estudiantes que ingresan al resto de la Universidad, aun cuando la proporción que proviene de la educación privada es mayor. Es probable que tratándose de un programa nuevo los estudiantes para quienes la educación universitaria es especialmente una oportunidad de movilidad social perciban que haya un riesgo en ingresar a College. A mediano plazo, la distribución socio-económica de los estudiantes de College debería tender a asimilarse a los promedios de la Universidad, sin perjuicio de que el programa, de la misma manera que la Universidad Católica como un todo, está buscando mecanismos para atraer a más estudiantes de sectores socio-económicos más vulnerables.

**Figura 2.** Distribución de la proveniencia escolar de los estudiantes de la UC. Admisión período 2009-2012.



Fuente: Dirección College UC

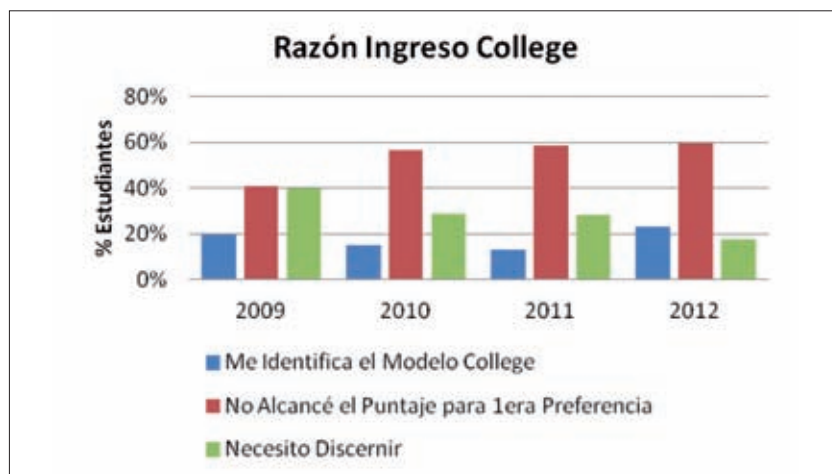
**Figura 3.** Distribución de la proveniencia escolar de los estudiantes del programa College. Admisión período 2009-2012.



Fuente: Dirección College UC

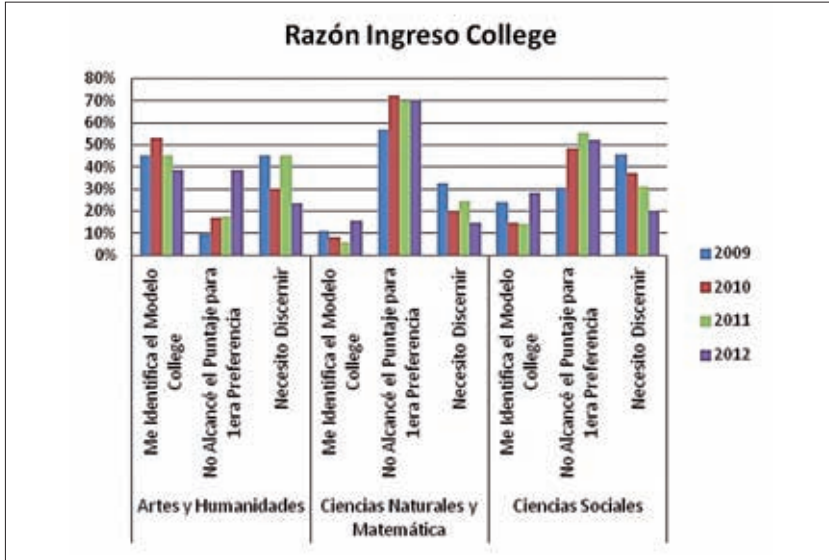
Los intereses de los estudiantes al ingresar al programa responden a las distintas alternativas que College pone a su disposición. Sin embargo, es claro que, en promedio, la mayoría de los estudiantes que ingresa a College se interesa en trasladarse a carreras tradicionales, tal como en el antiguo programa de Bachillerato. Sigue siendo el caso que la mayoría de los estudiantes que ingresa tiene la intención de traspasarse a una carrera tradicional a los 200 créditos ya que la razón declarada más reiterada para haber escogido College es no haber logrado el puntaje para entrar a alguna carrera de primera preferencia. Es más, esta declaración de la razón principal de ingreso ha aumentado desde el año de su creación. Sin embargo, como muestran los cuadros siguientes, esto varía de acuerdo al College que se analice, siendo el College de Ciencias Naturales el que concentra la mayor cantidad de estudiantes que ingresa en segunda o incluso tercera preferencia; el College de Ciencias Sociales se encuentra en una situación intermedia; y a Artes y Humanidades ha ingresado una mayor proporción que se identifica con el modelo.

**Figura 4.** Razones de ingreso declarada por los estudiantes del programa College al inicio. Admisión período 2009-2012.



Fuente: Dirección College UC

**Figura 5.** Razones de ingreso declarada por los estudiantes del programa College al inicio, según la Licenciatura de ingreso. Admisión período 2009-2012.



Fuente: Dirección College UC

La trayectoria que siguen los estudiantes una vez ingresados al programa varía dado que una de las características más distintivas del diseño del programa es que permite diversas salidas. En primer lugar, un logro muy relevante de College es que ha disminuido considerablemente las tasas de renuncia a la Universidad en comparación con el antiguo programa de Bachillerato. Al término de los dos años de Bachillerato, aproximadamente un 30% de los estudiantes abandonaban la UC. En College este porcentaje se ha reducido a un promedio de 18.5%<sup>24</sup> a los dos años de estudio, probablemente porque esta nueva modalidad permite continuar cursando un currículum en el área del conocimiento deseado aun cuando no se haya logrado quedar seleccionado en uno

24 17% en la generación 2009 (a marzo 2011) y 21% en la generación 2010 (a marzo 2012).

de los cupos de traspaso a los dos años<sup>25</sup>. La tabla siguiente muestra el resumen a marzo 2012 de lo ocurrido con los estudiantes de las generaciones 2009 y 2010, es decir, habiendo completado tres y dos años de estudio respectivamente.

**Tabla 3.** Situación Académica a marzo de 2012, de los estudiantes con año de admisión 2009 y 2010.

Situación Académica a Marzo 2012	Admisión 2009		Admisión 2010	
	N	%	N	%
Traspaso 200 Créditos	248	35%	182	25%
Renuncia UC	164	23%	151	21%
Regular	150	21%	242	34%
Cambio Interno <sup>26</sup>	118	16%	104	14%
Eliminado	37	5%	40	6%
Total	717	100%	719	100%

Fuente: Dirección College UC

Las tablas siguientes muestran hacia qué carreras se han traspasado los alumnos a los dos años de estudio, el número de cupos reservados, y las vacantes disponibles.

25 Incluso, parte de estas renuncias a la Universidad se pueden entender como una salida en un estadio intermedio de los estudios universitarios. Así, por ejemplo, alguien que aspira a la obtención del título de Ingeniero Comercial, pero que no logró quedar entre los estudiantes seleccionados vía cupos a los 200 créditos (dos años aproximadamente) puede obtener el grado de Bachiller, otorgado por la PUC, y transferirse a otra Universidad para completar sus estudios. El estudiante no habrá logrado obtener el título buscado en la Universidad Católica, pero igualmente habrá recibido una formación básica de alto nivel en Ciencias Sociales o Ciencias Naturales que lo preparará muy bien para continuar sus estudios en otra institución. Una proporción no menor de los estudiantes que renuncian a la UC siguen este camino, ya sea habiendo completado los 200 créditos y el grado de Bachiller, o antes. Esta opción disminuye los costos del fracaso en la educación superior, posibilitando así que los estudiantes se atrevan a buscar cumplir su aspiración de estudiar en la UC sin que el no satisfacerla implique simplemente frustración y carencia de caminos alternativos.

26. Incluye cambios por "supernumerario" como por admisión especial.

**Tabla 4.** Resultados del proceso de traspaso a los 200 créditos para la admisión 2009.

College	Carrera de Traspaso	Cupos	Trasposos Vía Cupo	Trasposos Supernum. <sup>27</sup>	Vacantes Disponibles
Artes y Humanidades	Actuación	3	2	0	1
	Arquitectura	15	1	0	14
	Artes	3	0	0	3
	Comunicaciones	10	0	1	10
	Diseño	10	1	4	9
	Estética	25	1	0	24
<b>Total Artes y Humanidades</b>		<b>66</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>61</b>
Ciencias Naturales y Mat.	Arquitectura	6	0	1	6
	Diseño	7	0	1	7
	Enfermería	17	1	0	16
	Ingeniería Civil	75	75	0	0
	Ingeniería Com.	51	32	0	19
	Medicina	26	26	0	0
	Odontología	5	5	4	0
<b>Total Cs. Nat. Mat</b>		<b>187</b>	<b>139</b>	<b>6</b>	<b>48</b>
Ciencias Sociales	Arquitectura	5	0	0	5
	Ciencia Política	35	1	0	34
	Derecho	30	30	6	0
	Educación Parv.	10	0	1	10
	Filosofía	10	0	0	10
	Historia	20	2	1	18
	Ingeniería Com.	10	10	1	0
	Comunicaciones	15	0	2	15
	Pedagogía Básica	10	0	1	10
	Psicología	50	25	5	25
	Sociología	20	5	3	15
<b>Total Cs. Sociales</b>		<b>214</b>	<b>73</b>	<b>20</b>	<b>142</b>
<b>Total</b>		<b>467</b>	<b>217</b>	<b>31</b>	<b>251</b>

Fuente: Dirección College UC

27. No utiliza cupo.

**Tabla 5:** Resultados del proceso de traspaso a los 200 créditos para la admisión 2010.

College	Carrera de Traspaso	Cupos	Trasposos Vía Cupo	Trasposos Supernum	Vacantes Disponibles
Arte y Humanidades	Actuación	3	1	0	2
	Arquitectura	15	3	0	12
	Artes	3	1	0	2
	Comunicaciones	10	0	0	10
	Diseño	10	0	0	10
	Estética	25	0	0	25
<b>Total Arte y Humanidades</b>		<b>66</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>61</b>
Ciencias Naturales y Mat.	Arquitectura	6	0	0	6
	Diseño	7	0	0	7
	Enfermería	17	0	0	17
	Ingeniería Civil	75	40	0	35 <sup>28</sup>
	Ingeniería C.	40	23	0	17
	Medicina	21	21	0	0
	Odontología	6	6	0	0
<b>Total Cs. Naturales y Mat.</b>		<b>172</b>	<b>90</b>	<b>0</b>	<b>82</b>
Ciencias Sociales	Arquitectura	5	0	1	5
	Ciencia Política	35	0	0	35
	Derecho	30	30	1	0
	Ed. de Párvulos	10	0	0	10
	Filosofía	10	1	0	9
	Historia	20	0	0	20
	Ingeniería Comercial	20	13	1	7 <sup>29</sup>
	Comunicaciones	15	1	0	14
	Pedagogía General Básica	10	0	0	10
	Psicología	50	31	1	19
	Sociología	20	6	1	14
<b>Total Cs. Sociales</b>		<b>225</b>	<b>82</b>	<b>5</b>	<b>143</b>
<b>Total</b>		<b>463</b>	<b>177</b>	<b>5</b>	<b>286</b>

Fuente: Dirección College UC

28. Los 75 cupos para Ingeniería se llenarán cuando todos los estudiantes interesados completen 200 créditos. Algunos de ellos se han atrasado por reprobación de ramos, etc.
29. Los 20 cupos para Ingeniería Comercial desde el College de Ciencias Sociales se llenarán cuando todos los estudiantes completen los 200 créditos. Algunos de ellos se han atrasado por reprobación de ramos, etc.

Es evidente que la demanda de traspaso se concentra en las carreras más apetecidas en el sistema universitario en general, lo cual no debiera generar sorpresa. Sin embargo, un número importante de estudiantes ha optado por cursar la licenciatura de College inscribiendo *majors* y *minors*.

**Tabla 6.** Número de *majors* y *minors* inscritos por los estudiantes de las admisiones 2009 a 2011.

Tipo de Concentración	Año Admisión			Total
	2009	2010	2011 <sup>30</sup>	
Major	119	93	35	247
Minor	103	66	10	179
Total	222	159	45	426

Fuente: Dirección College UC

La forma en la que se distribuye la inscripción de *majors* y *minors* no es pareja, eso sí. La proporción de interesados en cursar *majors* y *minors* es más alta en el caso de Artes y Humanidades y bastante baja en Ciencias Naturales, siendo Ciencias Sociales una situación intermedia.

**Tabla 7:** Número de *majors* y *minors* inscritos por los estudiantes de las admisiones 2009 a 2011, distinguiendo por Licenciatura.

Licenciatura College	Tipo de Concentración		Total
	Major	Minor	
Ciencias Naturales y Matemáticas	50	36	86
Ciencias Sociales	139	102	241
Artes y Humanidades	66	49	115 <sup>31</sup>
Total	255	187	442

Fuente: Dirección College UC

Tal como muestran las tablas 8 y 9, un rasgo bastante notable de la inscripción de *majors* y *minors* es que la selección de los estudiantes

30. Los estudiantes de la generación 2010 y especialmente los de la 2011 aún no han completado el proceso de inscripción de *majors* y *minors* ya que muchos de ellos no lo hacen hasta entrado su tercer año de estudios.

31. Hay que recordar que el número de vacantes en Artes y Humanidades es mucho menor el de Ciencias Naturales y Matemáticas y el de Ciencias Sociales. Por lo tanto, proporcionalmente el número de inscripciones de *majors* y *minors* es mucho mayor en este College que en los otros dos.



es interesantemente variada, aun cuando las áreas más demandadas pertenecen a carreras tradicionales.

**Tabla 8.** Número de estudiantes inscritos en los distintos *majors*, admisiones 2009 a 2011.

Nombre Major	Alumnos Inscritos
Psicología	37
Derecho	25
Ciencias de la Ingeniería	23
Sociología	18
Comunicaciones	15
Gestión de Negocios	15
Economía	13
Iniciación a la Expresión Artística	11
Relaciones Internacionales	10
Diseño	9
Ciencias Biológicas	8
Gestión Cultural	7
Literatura	7
Arquitectura	6
Ciencias Biomédicas (medicina)	6
Finanzas	6
Narración	6
Historia del Mundo	5
Filosofía	4
Historia del Arte	4
Ciencias del Lenguaje	3
Técnicas Actorales	3
Agronomía	2
Física	2
Geografía, Territorio y Sociedad	2
Historia de Chile	2
Trabajo Social	2
Astronomía y Astrofísica	1
Ciencias Farmacéuticas	1
Recursos Naturales Renovables	1
Teología	1

Fuente: Dirección College UC

**Tabla 9.** Número de estudiantes inscritos en los distintos *minors*, admisiones 2009 a 2011.

<b>Nombre Minor</b>	<b>Alumnos Inscritos</b>
Psicología	21
Dirección Audiovisual	14
Crítica de las Artes y la Cultura	12
Recursos Humanos	11
Antropología Social	10
Fundamentos de Ingeniería Industrial	10
Ecología y Conservación	6
Proyecto de Diseño	6
Ciencia Política	5
Educación General Básica y Educación de Párvulos	5
Historia del Mundo	5
Recursos Naturales y Medio Ambiente	5
Sociología	5
Antropológico-Ético	4
Estudios Clásicos Greco-Latinos	4
Historia de las Artes Visuales	4
Dramaturgia	3
Educación	3
Fundamentos de Ingeniería de Computación	3
Literatura	3
Patrimonio Cultural Material	3
Canto Coral	2
Comunicación Medial	2
Diseño Integral	2
Educación Media	2
Filosofía Moderna y Contemporánea	2
Historia de la Música	2
English Language and Culture	2
Innovación	2
Orden Jurídico Internacional	2

Nombre Minor	Alumnos Inscritos
Relaciones Internacionales	2
Teoría Estética	2
Teoría Política	2
Trabajo Social y Familia	2
Arquitectura y Paisaje	1
Astrofísica de Galaxias y Cosmología	1
Ciencia Política Aplicada	1
Ciencias del Lenguaje	1
Derecho	1
Derecho Penal	1
Fabricación Digital y Sistemas de la Arquitectura	1
Filosofía Antigua y Medieval	1
Física Fundamental	1
Fundamentos de Ingeniería Astronómica I	1
Fundamentos de Ingeniería Civil I	1
Fundamentos de Ingeniería Química y de Bioprocesos	1
Geografía del Espacio Humanizado	1
Historia de Chile	1
Instituciones Públicas Chilenas	1
Investigación en Ecología	1
Investigación en Fisiología Celular y de Sistemas	1
Literatura Inglesa	1
Política Comparada	1

Fuente: Dirección College UC

Además, la diversidad de combinaciones de *major* y *minor* que los alumnos han seleccionado es muy llamativa, demostrando justamente la gran variedad de trayectorias curriculares que el programa permite y muchas de las cuales no pueden cursarse en ningún otro programa de educación superior del país. Por cierto, la gama de combinaciones va desde aquéllas en las cuales el *major* y el *minor* se remiten a una misma disciplina, hasta aquéllas que incorporan áreas del conocimiento muy distantes (o al menos aparentemente así). No es posible listar todas estas combinaciones, pero vale la pena consignar algunos ejemplos notables: Finanzas con Recursos Humanos;

Gestión Cultural con Crítica de las Artes y la Cultura; Gestión de Negocios con Innovación; Diseño e Innovación; Arte e Historia; Historia y Patrimonio; Economía con Derecho; Economía con Psicología; Sociología con Métodos Cuantitativos; Relaciones Internacionales con Recursos Humanos; Derecho con Antropología; Filosofía con Educación y Sociología; Relaciones Internacionales con Geografía, Territorio y Sociedad; Técnicas Actorales con Psicología; Ciencias Biológicas con Investigación en Ecología; Ciencias Biomédicas con Ciencias Farmacéuticas, etc.

## Conclusión

Aun cuando todavía es el caso que las preferencias de la mayoría de los estudiantes que ingresan al Programa College UC se orientan hacia las llamadas "carreras tradicionales", el programa está atrayendo a un número significativo de personas que se sienten llamadas hacia la construcción de perfiles de egreso distintivos y acordes a vocaciones individuales. Como se ha dicho, esto es especialmente notorio en el College de Artes y Humanidades. Previsiblemente, en aquellas disciplinas de corte más profesional el interés predominante de los estudiantes que ingresan a College es trasladarse a los dos años de estudio a estas carreras. En la medida en la que coexistan ambos modelos es esperable y razonable que esto sea así. El programa College está diseñado para permitir movilidad estudiantil y el acceso a carreras profesionales debe ser una de las alternativas disponibles. El modelo de estudios universitarios College no debe entenderse como restringido a personas con intereses estrictamente académicos, ya sea puramente científicos, humanísticos o artísticos. Lo que se persigue es la formación integral de personas, sean éstas profesionales en su orientación laboral, o no.

Es claro, eso sí, que queda bastante camino por recorrer para lograr convencer a gran parte del público chileno, dentro y fuera del sistema universitario, que este modelo de estudios superiores es una alternativa equivalente o incluso superior a las carreras más tradicionales. Aun cuando el modelo está absolutamente validado en otras latitudes (literalmente) desde hace siglos, en Chile predomina una visión restrictiva y angostamente profesionalizante de la educación universitaria. Difundir y explicar las ventajas del modelo es uno de los desafíos más

significativos que tenemos por delante, pero estamos convencidos que será la calidad de nuestros futuros egresados la que terminará demostrando que el paso innovador que ha tomado la Universidad Católica al crear el programa College no sólo va en la dirección correcta, sino que tendrá un impacto significativo en la forma en la que se concibe la educación superior en Chile.

Tomás Chuaqui H.  
Lorena Correa A.

# Formación por competencias: Certezas, resultados y desafíos<sup>32</sup>

Universidad Católica de Temuco

Ciertamente hoy existe pleno consenso que la educación universitaria en el mundo, y en Chile en particular, se encuentra en una nueva etapa y también en una encrucijada que se presenta pletórica de cuestionamientos, desafíos, y posibilidades, como se expone, por ejemplo, en el reciente y detallado análisis y conjunto de propuestas publicadas en el libro preparado por un grupo de más de 100 académicos participantes en el Foro Aequalis de Educación Superior (Jiménez, Lagos y Durán, 2011).

En un contexto de masificación y cambio, como lo han dejado en evidencia los procesos de autorregulación y acreditación, tanto a nivel institucional como de carreras y, en particular, las movilizaciones estudiantiles desarrolladas en Chile durante el año 2011, es hoy una responsabilidad ineludible de las universidades el hacerse cargo de las demandas por una mejora profunda en la calidad, pertinencia y equidad de los procesos formativos universitarios, en especial a nivel de pregrado. Mejora que debe traducirse finalmente en profesionales y ciudadanos mejor formados, que alcancen mayores y mejores logros de aprendizaje en su paso por la Universidad, y que lleguen a estar verdaderamente preparados para los desafíos y cambios presentes y futuros que presenta no sólo el mundo laboral sino la sociedad en su conjunto.

---

32 Artículo basado parcialmente en ponencia presentada en el II Foro Internacional sobre Innovación Universitaria Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, noviembre de 2010

Lo anterior nos ha llamado a poner necesariamente la mirada sobre el currículo, los planes de estudio y, en especial, sobre la docencia universitaria que se plasma en el proceso de enseñanza aprendizaje; todos ámbitos en los que estamos experimentando profundos cambios que se espera se traduzcan en un verdadero proceso de modernización universitaria que responda a los desafíos que la sociedad nos presenta.

En este contexto, independientemente de las distintas posturas existentes, sin lugar a dudas la formación por competencias se ha instalado como un referente mundial en educación superior (Beneitone, et. al, 2007; González y Wagenaar, 2003; Tardif, 2003). En particular partiendo de la base de que es fundamental que los estudiantes participen en su proceso formativo no sólo para “recibir” los conocimientos propios de cualquier profesión, sino también para tener una educación que incluya en especial el saber hacer, saber ser, y saber convivir, es decir, competencias tanto en el ámbito específico de su profesión como en el ámbito de las competencias genéricas o transversales (mal llamadas “blandas” dado que son en muchos casos las más complejas de desarrollar), comprendiendo en este proceso el desarrollo fundamental en el estudiante de la capacidad de aprender a aprender, conocida también como competencia genérica de aprendizaje autónomo.

Sin embargo, la formación por competencias ciertamente puede ser entendida desde distintas aproximaciones y tiene defensores y detractores. En la década pasada, en el contexto anglosajón y más asociado originalmente a la formación técnica, Chappell, Gonczi, y Hager (2000), definieron, por ejemplo, tres principales enfoques o interpretaciones de la formación por competencias: positivista, humanista, y crítico-post-moderno. Tobón (2007) plantea que actualmente se distinguen cuatro enfoques en la implementación de la formación por competencias en educación superior: conductual, funcionalista, constructivista y sistémico-complejo, aunque ciertamente, como suele ocurrir con los modelos, ninguno está presente de forma pura, sino articulando elementos de otros. En el contexto universitario latinoamericano, Tobón (2005) destaca el último enfoque, sistémico-complejo, como una concepción más integral que presenta una nueva mirada a la formación por competencias. Este enfoque las concibe como procesos complejos de desempeño en actividades y problemas que se dan en el contexto personal, social y laboral, en los que se demuestra además de idoneidad profesional, compromiso ético y capacidad de creatividad e innovación, y en los que

está en juego tanto la realización personal como la transformación de la sociedad y el desarrollo económico. Un modelo educativo universitario por competencias tiene en esta concepción como sello distintivo “la preocupación por formar personas capaces de poner en acción sus conocimientos y recursos personales para la vida en general y para que en el ejercicio profesional y la actuación social, tanto para el momento histórico más reciente como para el futuro, puedan resolver situaciones problemáticas y crear bienes y servicios para el bienestar humano, con compromiso ético por lo que se hace” (Dirección General de Docencia UC Temuco –DGD–, 2007).

En este enfoque, que es el asumido en la experiencia examinada en el presente artículo, se pueden definir las competencias como “un saber actuar movilizando recursos propios y ajenos para resolver problemas reales de manera efectiva y éticamente responsable, con creatividad e innovación. Los recursos se refieren de manera especial a los distintos saberes (ser, saber y saber hacer) que de manera integrada se transforman en dispositivos que serán utilizados por la persona competente” (DGD, 2007).

En este contexto, los perfiles de egreso se deben entender como “académico profesionales”, y sitúan a la formación por competencias como una respuesta tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento, como al mundo laboral en un sentido más amplio (no sólo al mercado o la empleabilidad, sino también a la capacidad de emprendimiento y a las necesidades de la comunidad). Siendo la formación por competencias también una respuesta a las nuevas exigencias de calidad y eficacia de los procesos formativos, y a la realidad de un mundo y una sociedad altamente inequitativas que exigen ser transformadas, entre otros, a partir de los aportes que la academia puede hacer al mundo profesional.

Así como es evidente que la formación por competencias puede ser entendida desde distintas aproximaciones, también es claro que ésta tiene defensores y detractores. Sin embargo, es probablemente en muchos casos la no comprensión, el prejuicio o el desconocimiento de enfoques más integrales como el descrito, lo que ha generado en no pocos (en Chile en especial en la primera mitad de la década recién pasada), una mirada desconfiada, que parece surgir en el fondo de una visión limitada y de la deformación de la comprensión de las competencias. Esta mirada crítica las ha visto más bien como una mirada re-



duccionista (y “vendida al mercado”), que identifica la formación por competencias con un enfoque positivista, y que por lo mismo estaría centrada sólo en el mercado laboral y las demandas de los empleados. A ello se suma además, como lo han identificado Hager y Gonczi (1996), que la implementación de la formación por competencias suele llevar asociada la idea de pérdida de control del currículo por parte de muchos académicos (“ya no puedo hacer mi curso”), y además el hecho fundamental de que, en general, los procesos de cambio educativo, como lo explica Fullan (2002), son altamente complejos, y tienen, en especial en sus primeras fases, a generar rechazos, alegando que el cambio no es necesario (“lo hemos hecho así por años y nos ha ido bien”), o actitudes defensivas que apuntan a que el cambio, en este caso la formación por competencias, es posible de implementar en otros contextos culturales, con otros niveles de recursos, o “en carreras de otro tipo, no en la mía”.

Ciertamente que las críticas existentes pueden ser válidas si se pretendiera implementar en la formación de profesionales universitarios un enfoque positivista que finalmente tiene a la base una mirada conductista y atomista desde un punto de vista pedagógico y epistemológico, pero la evidencia muestra que en general no es esto lo que está sucediendo en los esfuerzos de renovación en las universidades chilenas.

Finalmente, es importante destacar que, en el contexto de este artículo, la formación por competencias no es entendida como un método pedagógico, que no lo es, sino ante todo como una estrategia de gestión de la calidad de la enseñanza (González, 2009). Como lo plantea Tobón (2006), así como en los procesos administrativos se aplican normas ISO como herramienta de aseguramiento de la calidad, en los procesos formativos el enfoque de formación por competencias puede cumplir el mismo rol al aportar un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas para asegurar la calidad de los procesos de formación, en particular en tanto se establecen y organizan con mayor detalle, coherencia y claridad para todos los actores, las metas del proceso educativo. Ciertamente, su implementación conlleva y demanda cambios pedagógicos, como por ejemplo lo plantea y ha desarrollado extensamente De Miguel (2005), al ser necesario seleccionar y utilizar las estrategias de enseñanza que desarrollen y evalúen de mejor forma cada competencia y sus distintos niveles y dimensiones,

pero el principal aporte de este enfoque radica en la posibilidad de hacerse cargo en forma más sistémica y sistemática de los resultados del proceso formativo.

Es en este contexto, que la experiencia desarrollada en la Universidad Católica de Temuco nos ha mostrado en los hechos el potencial de la formación por competencias para constituirse en un catalizador de la gestión de la calidad de la docencia, en especial si es abordada partiendo desde un proceso de rediseño curricular riguroso, sistémico, participativo y completo. Este artículo presenta entonces los resultados del diseño y de dos años de implementación del nuevo Modelo Educativo de la Universidad Católica de Temuco (DGD, 2007), en 18 de sus carreras, en el cual la formación por competencias es uno de sus sellos distintivos.

## Contexto, antecedentes y opciones

En su Plan de Desarrollo Institucional 2005-2010, a partir de un diagnóstico público y compartido de la necesidad de cambio en la educación superior en Chile y el mundo, la Universidad definió el siguiente como el primero de cinco objetivos estratégicos de desarrollo:

*“Desarrollar e implementar un modelo educativo coherente con el sello institucional basado en el aprendizaje significativo y en la formación de competencias, que cuente con académicos motivados y capacitados, con recursos tecnológicos y didácticos de calidad y con servicios de apoyo y seguimiento a sus alumnos, para responder a las necesidades y requerimientos de los estudiantes actuales y potenciales de la Universidad.”*

(UC Temuco, 2005)

Este objetivo se tradujo finalmente el año 2007, luego de dos años de trabajo compartido e intensa discusión, en un modelo educativo (DGD, 2007) destinado a orientar tanto los procesos de rediseño curricular (Sánchez, Molina, Pascual y Alvial, 2007), como los procesos formativos orientados por los nuevos planes de estudio diseñados por competencias.

Este modelo define cinco ejes fundamentales que orientan la labor formativa que desarrolla la Universidad:

1. Formación por competencias: un compromiso con la gestión de la calidad del aprendizaje.
2. Aprendizaje significativo centrado en el estudiante.
3. Educación continua: aprendizaje a lo largo de la vida en un marco de equidad.
4. Las TIC en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje.
5. Una formación humanista y cristiana.

El primer eje, junto con complementarse con los siguientes, los orienta en tanto las competencias, desde un enfoque sistémico-complejo, dan el norte a los procesos implicados en los ejes restantes y se transforman en una fundamental vara de medida del éxito de la implementación de los siguientes.

Por ello, a partir de esta premisa, en este artículo haremos una evaluación de la implementación de este modelo educativo centrándonos en particular en la formación por competencias, y presentaremos aquellos aspectos que consideramos como certezas logradas, resultados alcanzados y desafíos en proceso o aún pendientes.

Además de los 5 ejes señalados, hay siete componentes y decisiones centrales del modelo educativo que nos parece importante describir para comprender de mejor forma las conclusiones que aquí presentamos. Estos elementos se abordan en forma detallada en el modelo educativo de la Universidad (DGD, 2007; Sánchez, Molina, Pascual y Alvial 2007) y en las cinco guías para la renovación curricular (Sánchez, Molina, del Valle, Pascual y Alvial, 2008) desarrolladas para orientar el proceso de renovación curricular llevado adelante por cada carrera. Las siguientes son algunas de las opciones centrales tomadas en el contexto de modelo educativo de la Universidad:

**Los perfiles de egreso por competencias son académico-profesionales**, es decir que no responden “sólo al mercado” para satisfacer sus necesidades, sino también a lo que la academia tiene que decir en cuanto a la formación de profesionales que, junto con responder adecuadamente a las demandas laborales, deben ser capaces de ir transformando y mejorando la sociedad en que vivimos, y eventualmente responder inclusive a problemas y preguntas que no existían al momento de su formación.

**Los perfiles de egreso se traducen en itinerarios formativos** (mallas curriculares), que deben recoger todas las competencias incluidas en el perfil, tanto específicas como genéricas, con todos los niveles definidos. No puede haber, por lo tanto, competencias del perfil que no se trabajen en el itinerario, ni cursos mínimos que trabajen competencias que no estén en el perfil de egreso o que no trabajen competencias.

**Las competencias se trabajan por niveles de desarrollo**, identificándose tres niveles para cada competencia, cuya progresión se debe ir plasmando en el itinerario formativo. En este sentido se ha optado por trabajar con niveles de dominio o desarrollo, siguiendo en especial la experiencia de Alverno College en Estados Unidos (Rogers y Mentkowski, 2004) y de la Universidad de Deusto en España (Villa y Poblete, 2007). Lo anterior en lugar de usar por ejemplo unidades de competencia u otras formas de “desglosar” la competencia.

A nuestro juicio la mirada desde el desarrollo o progreso del estudiante en una determinada competencia tiene implicancias fundamentales desde una perspectiva del aprendizaje, en la que es posible trabajar la competencia completa desde un inicio en el proceso formativo, y no sólo una vez adquiridos determinados contenidos o saberes. Lo anterior supone por supuesto que van aumentando los grados de complejidad de los desempeños, sea este aumento dado porque se hace más complejo y realista el contexto de desempeño (complejidad horizontal) o porque se aumenta o profundiza la complejidad de la tarea (complejidad vertical).

**Las competencias genéricas se trabajan integradamente** y en los mismos cursos que las competencias específicas propias de la profesión, siendo responsabilidad de todos los docentes “validar” el logro del nivel correspondiente en la o las competencias genéricas que se trabajan en su curso.

Como plantean del Valle y Bellott (2009), “existe un bajo nivel de conocimiento y experiencias de cómo se “enseñan” y evalúan esas competencias genéricas en el contexto de la educación universitaria, en especial en Iberoamérica. En términos generales existen dos opciones, o formar estas competencias genéricas en cursos especializados, por ejemplo un curso de trabajo en equipo o un curso de expresión oral,

o formarlas en el contexto de los cursos propios de las disciplinas o profesiones. El último es, por ejemplo, el caso de los programas WAC (Writing Across the Curriculum) ampliamente desarrollados en las últimas décadas en Estados Unidos, donde ya hace diez años habían alcanzado un nivel de cobertura superior al 50% de las universidades del país (McLeod y Soven, 2000). Como plantea Riordan y Roth (2005), "la experiencia de integrar el desarrollo de competencias genéricas en las disciplinas tiene el doble efecto de dar mayor sentido a las disciplinas estudiadas a través de la aplicación práctica y de dar un contexto auténtico y con solidez disciplinar a las competencias que todo profesional debe desarrollar."

**Las competencias genéricas se "validan".** Dada la novedad que implican y para evitar, entre otras cosas, entrar en "el juego de la nota" en que el estudiante pelea por la décima de una calificación, se ha optado porque el logro de las competencias genéricas no sea calificado sino "validado", es decir, se informa a los estudiantes si han alcanzado el nivel trabajado en un curso determinado, de acuerdo a su desempeño y el logro de criterios previamente definidos.

No se trata de una calificación, pues no supone una nota, y de la misma manera no se trata de "enseñar" acerca de las competencias genéricas en un sentido tradicional, puesto que no se desarrollan clases sobre ellas. Es un proceso integrado en las mismas actividades de aprendizaje planificadas para desarrollar las competencias específicas, a través de la creación de "espacios de desempeño" en el que los estudiantes deben poner en práctica las competencias genéricas. Es decir, hay por parte del docente una consecución planificada de evidencias de desempeño, que entrega a la vez retroalimentación al estudiante para el desarrollo de la competencia en un nivel determinado. Este proceso culmina con un "juicio de experto" emitido por el docente, fundado en la evidencia del desempeño y basado en criterios: "El Estudiante xx evidencia (o no) el nivel yy de la competencia zz".

Una vez que el estudiante ha evidenciado un determinado nivel de una competencia genérica en dos o más cursos, éste se considera "validado". Se lleva además un registro académico paralelo y complementario al de la notas de los cursos, siendo la validación de las competencias genéricas, en los niveles definidos en cada perfil, un requisito de titulación, al igual que la aprobación de los cursos mínimos, de la

que se infiere el logro o no del nivel de la o las competencias específicas trabajadas en el curso.

**El trabajo en equipos docentes** se asume como una estrategia central que tiene al menos cuatro propósitos:

- a) Hacerse cargo colectivamente del perfil de egreso y de cada estudiante de la carrera.
- b) Servir de espacio privilegiado de desarrollo profesional para el docente universitario mediante el diálogo, la reflexión y la mentoría de los docentes con más experiencia.
- c) Constituirse en un espacio de monitoreo y mejoramiento de los planes de estudio y de la docencia misma de cada curso.
- d) Ofrecer un espacio de coordinación entre los cursos y docentes tanto a nivel vertical (dentro del semestre con los estudiantes de una misma cohorte), como horizontal (entre los semestres en los cursos de una misma línea o que estén relacionados entre sí).

**La formulación de una guía de aprendizaje** (syllabus), en que se planifica detallada, pero flexiblemente, el proceso de aprendizaje que se va a desarrollar en cada curso, es un componente central del modelo y de la gestión de la calidad del aprendizaje, tanto a través del diseño instruccional como herramienta de calidad, como a través de la transparencia hacia los estudiantes y otros miembros de la comunidad académica, del proceso que se acuerda seguir para el logro de los resultados de aprendizaje.

La guía de aprendizaje en este sentido se considera un compromiso específico de aprendizaje entre docente y estudiante, y tiene como propósito entregar orientaciones concretas al estudiante sobre la "ruta" a seguir para desarrollar los resultados de aprendizaje asociados a las competencias específicas y genéricas definidas para el curso.

En cuanto a la implementación misma del modelo educativo, y en particular de la formación por competencias, el año 2008 se realiza un programa piloto en ocho carreras, llamado "Pioneros", en el que cerca de 50 profesores integran competencias genéricas en sus cursos disciplinares, implementan experiencias de evaluación de desempeño y trabajan semanalmente en equipos docentes. El año 2009 ingresa, en nueve carreras, la primera cohorte de estudiantes que cuenta con un plan de

estudios formulado integralmente por competencias, trabajando tanto competencias específicas propias de la carrera, como competencias genéricas comunes a toda la Universidad. El año 2010, nueve carreras más comienzan la implementación, alcanzando un 72% de la matrícula de nuevos estudiantes que ingresa a carreras con planes renovados, y se espera que el 2012 el 100% de los estudiantes ingrese a carreras en formación por competencias alcanzando estado de régimen, con el 100% de los estudiantes de pregrado trabajando los 5 ejes del modelo educativo, el año 2017.

Sin embargo, ya a antes del año 2009, a partir del año 2005 y en especial desde el 2007, comenzaron a implementarse los otros ejes del modelo educativo y también un trabajo importante en evaluación y nivelación de competencias básicas de los estudiantes de primer año. Se comenzó además a desarrollar un intenso programa de formación de los docentes en desarrollo curricular, formación por competencias y pedagogía universitaria.

## Una primera evaluación desde las potencialidades

En su reciente artículo *Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿Una "fata morgana" o un modelo factible para la realidad latinoamericana?*, Peluffo y Knust (2010) proponen una evaluación de las potencialidades que, de acuerdo a su revisión de la literatura, tendría el modelo por competencias para responder a los desafíos de la educación superior en América Latina.

Para hacer su evaluación, Peluffo y Knust (2010) recogen los siguientes ocho desafíos que tendría la educación superior en América Latina:

1. Bajar la tasa de deserción y reprobación.
2. Mejorar la vinculación con el sector público y sector privado.
3. Aumentar la eficiencia, eficacia y efectividad de la formación universitaria.
4. Mejorar la empleabilidad de los egresados.
5. Mejorar la vinculación de la educación universitaria con la educación técnica y media.
6. Internacionalizar la oferta académica.

7. Aumentar la flexibilidad, actualización y cambio de los diseños curriculares de las carreras.
8. Aumentar la calidad, equidad y relevancia de la oferta académica.

Estos desafíos son consistentes con los identificados por nuestra Universidad en sus planes de desarrollo institucional 2005-2010 y 2010-2020, y en los diagnósticos realizados por diversos autores, por ejemplo, en el contexto del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003).

Peluffo y Knust (2010), frente a cada desafío proponen y comentan el nivel de potencialidad que tendría la formación por competencias para abordarlo, evaluando que para cinco de ellos ésta presenta una alta potencialidad, para uno potencialidad, y para los dos restantes mediana potencialidad considerando las condiciones actuales. Usaremos la propuesta de Peluffo y Knust para hacer una primera aproximación a la evaluación de la implementación de la formación por competencias en nuestra Universidad, para luego analizar en más detalle las certezas, resultados y desafíos que hemos encontrado en este proceso de innovación en el ámbito curricular y pedagógico.

En la siguiente tabla, replicamos lo propuesto por Peluffo y Knust (desafío, potencialidad y comentario) y agregamos una cuarta columna que describe la actual situación de la Universidad Católica de Temuco frente a cada desafío y potencialidad a modo, si se quiere, de un sucinto "estudio de caso" a partir de los ocho desafíos propuestos.



**Tabla 1.** Situación de la experiencia analizada en el contexto de las “Potencialidades de la formación por competencias y desafíos de la educación superior en América Latina”.

<b>Desafíos de la educación superior en América Latina</b>	<b>Potencialidad de la formación por competencias</b>	<b>Comentario sobre la potencialidad (Peluffo y Knust, 2010)</b>	<b>Situación Universidad Católica de Temuco</b>
<p><b>1. Bajar la tasa de deserción y reprobación</b></p>	<p>Alta potencialidad</p>	<p>El modelo por competencias permite una mayor vinculación con el medio exterior y así aumenta la motivación del estudiante de continuar con su estudio. Además al estar centrado en el aprendizaje nos permite fijar las líneas de base de las cuales se parte y desarrollar itinerarios donde se toman en cuenta las brechas de manera más efectiva. Junto con ello, el sistema de evaluación y reconocimiento aprendizajes adquiridos permite contribuir a bajar las tasas altas de reprobación de asignaturas/materias.</p>	<p>La implementación de los nuevos planes de estudio formulados por competencias, pero en particular el trabajo en evaluación y nivelación de competencias básicas y la formación de los docentes, se ha visto asociada a una importante alza en la tasa de retención de primer año pasando desde un 72,83% para la cohorte 2005 a un 83,67% para la cohorte 2010, mientras se ha mantenido el perfil del estudiante que ingresa. En cuanto a las tasas de aprobación, a partir de la implementación de los planes de estudio renovados, se observa un aumento de las tasas de aprobación en las carreras que tenían históricamente tasas más bajas (ingenierías), y una pequeña baja en aquellas que históricamente presentaban tasas más altas (educación). Lo anterior, probablemente dado que en el contexto de la formación por competencias y los planes rediseñados, contando con guías de aprendizaje, han mejorado los procesos formativos y de evaluación en algunos casos haciéndolos más eficientes y en otros, aumentando sus niveles de exigencia y rigor.</p>

<b>Desafíos de la educación superior en América Latina</b>	<b>Potencialidad de la formación por competencias</b>	<b>Comentario sobre la potencialidad (Peluffo y Knust, 2010)</b>	<b>Situación Universidad Católica de Temuco</b>
<b>2. Mejorar la vinculación con el sector público y el sector privado</b>	Alta potencialidad	El modelo por competencias facilita un involucramiento de la sociedad sobre el perfil de egreso deseable, alcanzando un nivel de pertinencia y empleabilidad pertinente. Se transforma en un mecanismo de integración entre la Universidad y los diferentes actores sociales a fin de que utilicen el conocimiento científico y tecnológico en sus procesos de desarrollo y mejoramiento continuo de la calidad de vida y la productividad de los sistemas sociales, económicos y políticos.	La activa participación del sector público y privado en la construcción del perfil de egreso académico-profesional de las carreras ha sido valorada por los mismos sectores, según lo expresado en los procesos de acreditación a nivel institucional y de carreras, como un proceso positivo que a la vez ha generado nexos que se busca mantener en el tiempo.
<b>3. Aumentar la eficiencia, eficacia y efectividad de la formación universitaria</b>	Potencialidad	A través de la formulación del perfil de egreso en conjunto con la sociedad, se hace más fácil para la Universidad elegir los temas prioritarios de sus trayectorias de aprendizaje. Además permite validar y actualizar de manera permanente los contenidos curriculares dada la dinámica en la producción de nuevos conocimientos.	Es necesario concluir al menos el tercer año de implementación de los nuevos planes de estudio para poder emitir un juicio con respecto a la eficiencia y eficacia del proceso formativo. Pero existe una mejora en las tasas de retención, señalada ya en el primer desafío, y mejora en la evaluación del desempeño docente que realizan los estudiantes al final de cada curso. Esta ha subido constantemente en los últimos siete semestres, pasando de un 5,44 en el segundo semestre del año 2006 a un 5,87 en el primer semestre del año 2010 (instrumento con 19 preguntas en una escala de 1 a 7).

<b>Desafíos de la educación superior en América Latina</b>	<b>Potencialidad de la formación por competencias</b>	<b>Comentario sobre la potencialidad (Peluffo y Knust, 2010)</b>	<b>Situación Universidad Católica de Temuco</b>
<b>4. Mejorar la empleabilidad de los egresados</b>	Alta potencialidad	El modelo por competencias aborda directamente los aspectos de empleabilidad a partir del seguimiento a egresados, las consultas a expertos y a empleadores, así como otros informantes claves del medio. Se aumenta la dinámica de la actualización de los perfiles de egreso más que en el pasado, permitiendo que la sociedad se involucre en la construcción y definición del mismo. A ello se debe agregar que los perfiles contemplan la demanda del contexto como capital humano avanzado y con una formación continua.	Se requiere alcanzar la titulación de las primeras cohortes y entrada al mercado laboral el 2014 para conocer el impacto, sin embargo, desde los centros de práctica ya manifiestan observar diferencias en los estudiantes que se están formando en los nuevos planes de estudio.
<b>5. Mejorar la vinculación de la educación universitaria con la educación técnica y media</b>	Medianamente potencial en las condiciones actuales	El modelo está pensado para diseñar la formación permanente de las personas y por lo tanto, es posible construir pasarelas entre los diferentes ciclos de formación. Cuando la educación media está diseñada con el enfoque por competencias es posible formular las líneas de base a partir de competencias básicas de ingreso articuladas con los perfiles de egreso de la educación media.	La definición de competencias y la lógica de trabajo que se ha ido implementando hacen viable una mejor vinculación entre la formación técnica y la formación de pregrado. Eso se ha establecido como una meta estratégica en PDI de la Universidad para el período 2010-2020 a través de la implementación de un "Continuo Educativo" entre estos dos niveles formativos. Sin embargo, cuenta aun solamente con avances incipientes. En cuanto a la vinculación con la educación media, los programas de inserción a la vida universitaria y los programas diagnósticos de entrada han significado un esfuerzo importante en este sentido (González, 2010 y 2011).

<b>Desafíos de la educación superior en América Latina</b>	<b>Potencialidad de la formación por competencias</b>	<b>Comentario sobre la potencialidad (Peluffo y Knust, 2010)</b>	<b>Situación Universidad Católica de Temuco</b>
<b>6. Internacionalizar la oferta académica</b>	Alta potencialidad	El modelo no prevé este punto, sin embargo el aporte del Proceso de Bolonia sobre créditos transferibles basados en el aprendizaje por competencias ha permitido construir una alternativa de internacionalización y armonización de diferentes currículos como lo fue el Proyecto Tuning. Facilita la movilidad estudiantil de los estudiantes latinoamericanos y el reconocimiento de los títulos, así como el diseño de programas de doble titulación.	La implementación del SCT (Sistema de Créditos Transferibles de Chile), que usa el mismo sistema de créditos que el usado en Europa, en todas las carreras con plan de estudios renovados de la Universidad facilitará la internacionalización de la oferta académica y la movilidad estudiantil.
<b>7. Aumentar la flexibilidad, actualización y cambio de los diseños curriculares de las carreras</b>	Medianamente potencial dada las condiciones y recursos con que cuenta el sistema en general	Es un modelo orientado al desarrollo al dinamizar la adaptación de la oferta educativa respecto de la demanda y de lo que la sociedad precisa, así como de la generación del conocimiento estratégico que el sistema universitario debe producir.	En el modelo educativo la actualización de los planes de estudio está contemplada como parte del proceso de monitoreo de su implementación, y se espera que se vayan haciendo ajustes, tanto al interior de cada plan como del modelo en general. Es así como ya se han hecho ajustes en las guías de aprendizaje en la segunda vez que se ha dado cada curso (carreras de inicio 2009 y 2010), y ajustes en los lineamientos generales del modelo para las carreras que partieron el 2010 y 2011, a partir de la experiencia de las que partieron el 2009.

<b>Desafíos de la educación superior en América Latina</b>	<b>Potencialidad de la formación por competencias</b>	<b>Comentario sobre la potencialidad (Peluffo y Knust, 2010)</b>	<b>Situación Universidad Católica de Temuco</b>
<b>8.- Aumentar la calidad, equidad y relevancia de la oferta académica</b>	Alta potencialidad	En ciertos países de la región se han venido implementando sistemas públicos de control de calidad de la educación superior, especialmente a través de procesos de acreditación institucional y de la oferta educativa. Ello demanda implementar modelos de calidad al interior de las IES, por lo cual el modelo de competencias responde a esta necesidad, ya que en sí mismo posee estándares de calidad en su diseño y en las herramientas que involucra su implementación.	El modelo educativo, y en particular la formación por competencias, constituyen, como lo hemos planteado, una potente herramienta de gestión de la calidad, tanto en cuanto al diseño como en cuanto a los distintos componentes descritos en la primera parte de este artículo. Junto a ello, los procesos de acreditación se han hecho sinérgicamente con los procesos de rediseño curricular y de implementación del modelo educativo, y esto se ha traducido positivamente en la evaluación de los pares y los resultados de las acreditaciones, tanto a nivel institucional como de carreras.

Fuente: Elaboración a partir de la tabla propuesta por Peluffo y Knust, 2010.

Como se puede observar en la tabla anterior, a un poco menos de tres años de implementación de los nuevos planes de estudio por competencias, que incluyen entre otros, perfil de egreso académico-profesional por competencias, itinerario formativo y guías de aprendizaje, ya es posible observar algunos resultados importantes que responden a los desafíos y potencialidades descritas por Peluffo y Knust. Sin embargo, por razones cronológicas sólo será posible constatar parte importante de éstos una vez que haya egresado la primera cohorte formada bajo este paradigma.

A continuación revisaremos en mayor detalle lo que hemos identificado como las certezas, resultados y desafíos que hemos encontrado en este proceso de innovación en el ámbito curricular y pedagógico.

## Certezas y resultados

Ciertamente puede aparecer como pretencioso hablar de “certezas” en un fenómeno humano y, en particular, en educación superior en nuestros tiempos. Sin embargo, la experiencia del equipo que ha liderado los procesos de innovación asociados al nuevo modelo educativo en nuestra Universidad y la de los académicos que lo han llevado adelante en sus carreras, sumado a lo manifestado en los procesos de acreditación, tanto institucional como de carreras, indican que sí hay aspectos que emergen como certezas de este proceso de cambio. Lo interesante es que éstas emergen aun antes de que se puedan observar logros definitivos en términos de impacto en los resultados de aprendizaje e indicadores tradicionales como retención de primer año, tasas de aprobación y titulación oportuna. En concreto, los esfuerzos realizados se han traducido en al menos las siguientes cinco mejoras, que constan en los hechos, y que son de fundamental importancia para la gestión de la calidad de la educación, constituyéndose en un piso base sobre el que se puede cimentar la mejora de resultados e indicadores.

**Perfiles de egreso claros y públicos formulados por competencias.** En primer lugar, se cuenta con perfiles de egreso académico-profesionales claros y públicos, ya no centrados en contenidos sino en las competencias que efectivamente se espera que los estudiantes desarrollen y demuestren, lo que marca una ruta de formación conocida tanto para los estudiantes como para los docentes que los forman.

**Perfiles elaborados participativamente.** En segundo lugar, estos perfiles académico-profesionales han sido elaborados con un alto nivel de participación de los diversos actores involucrados. En este sentido es de especial relevancia, y en muchos casos novedad, la participación de los representantes de instituciones y organismos del mundo laboral (empresas, organismos, instituciones y otros, tanto públicas como privadas) en que se desempeñarán los futuros profesionales. Este nexo constituye un verdadero “cable a tierra” que acerca la formación de profesionales a la realidad en que se desempeñarán, haciéndola por lo tanto más auténtica.

La activa participación de los académicos de las carreras en la elaboración de los perfiles de egreso, ha sido también un aspecto positivo

que ha permitido además que éstos se sientan comprometidos con ese perfil que conocen, entienden y valoran. Se saben entonces responsables, junto a los estudiantes, del logro de ese perfil, estando ya no solamente comprometidos con “su curso”, como muchas veces sucedía en el pasado. Si esta participación se amplía a otros componentes del nuevo plan de estudios como el itinerario formativo (malla curricular) y las guías de aprendizaje, se transforma en un factor importante en la viabilidad de la implementación de una innovación educativa de este tipo. Que los docentes se “apropien” del nuevo perfil de egreso y lo traduzcan en guías de aprendizaje para cada asignatura es, en sí mismo, un importante resultado de este proceso que nos sitúa en un mejor pie para la formación del tipo de estudiantes que hoy ingresan a una educación superior masificada.

Es por ello que es tan importante que el proceso de formulación del perfil de egreso sea participativo y llevado adelante por los mismos académicos, y no “comprado” a un consultor externo que podría, al menos en teoría, elaborarlo en forma más eficiente, pero a la larga probablemente menos eficaz y efectiva.

**Los docentes se preguntan cómo enseñar y cómo evaluar.** En tercer lugar, la implementación del modelo educativo y de la formación por competencias en particular, ha situado necesariamente a los docentes frente a la pregunta de cómo enseñar y, en particular, cómo evaluar las competencias que se han definido en el perfil de egreso, obligándolos a analizar sus prácticas docentes, no porque las anteriores hayan sido necesariamente deficientes, sino porque un mínimo de rigor y honestidad intelectual les exige reflexionar en torno a la existencia o no de coherencia entre los resultados que públicamente se declara querer alcanzar y los métodos que se ponen en práctica para lograrlo. Lo anterior resulta fundamental ligarlo con el perfil de estudiante que está ingresando a la Universidad en su actual contexto de masificación.

Si bien anteriormente afirmamos que la formación por competencias no es en sí un nuevo método pedagógico, vemos con certeza que, al menos en nuestra Universidad (y también en otras) está actuando como un verdadero “Caballo de Troya”, en el sentido que, una vez que se superan las resistencias iniciales que mucha veces ha provocado en el mundo académico, es bienvenida como un aporte, instalándose dentro del sistema de educación superior, y comenzando a plantear desafíos y cuestio-

namientos insospechados, tanto a nivel personal como en las unidades académicas sobre las formas en que estamos evaluando y enseñando, trayendo consigo una tensión dinámica y creativa que podría tener un alto impacto en la calidad de la docencia y los resultados de aprendizaje.

A pesar de lo anterior, el paso crucial de este “ver y juzgar” al decisivo “actuar”, es decir a ajustar, transformar y potenciar las prácticas docentes, está aún por verse. Sin embargo, ya comienzan a aparecer promisorias señales en esta línea, tanto por cambios observados en el aula y en la planificación plasmada en las guías de aprendizaje, como por la alta demanda de los docentes por perfeccionamiento en pedagogía universitaria. Es así como en los últimos tres años más de 400 docentes de la Universidad se han inscrito y participado voluntariamente en los más de 40 cursos y talleres distintos que ha ofrecido el Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia de la Universidad (CeDID, [www.uct.cl/cedid](http://www.uct.cl/cedid)), alcanzando un promedio de 27 horas por docente, llegando en más de un tercio de ellos a más de 50 horas y, en algunos casos, a casi 200 horas, incluyendo 80 académicos que han completado un diplomado en formación por competencias.

En concreto, consideremos que esta sana tensión y cuestionamiento de las propias prácticas, es la que está en forma importante detrás de la mejora sostenida en los resultados de la evaluación del desempeño docente que realizan los estudiantes al final de cada curso. Estos han subido constantemente en los últimos siete semestres, pasando de un 5,44 en el segundo semestre del año 2006 a un pick de 5,87 en el primer semestre del año 2010 (Instrumento con 19 preguntas en una escala de 1 a 7). Destacándose además que, en un análisis realizado sobre los resultados de la evaluación de los cursos del primer del año 2010, se ha identificado una diferencia estadísticamente significativa entre el puntaje obtenido por aquellos docentes que han participado en 120 horas o más de cursos o talleres ofrecidos por el CeDID y el puntaje obtenido por los que no lo han hecho.

A lo anterior se suma el que, en una encuesta de percepción aplicada a comienzos del año 2011 a todos los docentes que desarrollaron cursos en carreras con planes renovados durante los años 2009 y 2010 (tasa de respuesta del 74% con respuestas de 130 académicos), los tres aspectos que más docentes destacaron como teniendo una incidencia positiva sobre ellos mismos, fueron el fortalecimiento del trabajo en equipos docentes, la mejor planificación de la docencia y el desarrollo de las competencias docentes.



**Trabajo en equipos docentes.** En cuarto lugar, la formación por competencias, en particular en nuestra Universidad, promueve el trabajo en equipos docentes, esto dado que el plan de estudios tiene como eje central, en lugar de una suma de asignaturas o cursos, un perfil de egreso por competencias del cual todos los docentes son corresponsables. Este perfil ciertamente se articula a través de cursos que forman un itinerario formativo o malla curricular, pero estos cursos están claramente al servicio del perfil y sus competencias. Ello exige coordinación entre los cursos y docentes tanto a nivel vertical (dentro del semestre) como horizontal (entre los semestres).

Los resultados de la ya descrita encuesta de percepción aplicada a comienzos del año 2011, indican que la mayoría de los docentes encuestados señalan que el trabajo en equipos docentes ayudó a generar espacios de reflexión de la práctica pedagógica (87%) y resultó provechoso (86%). Indican además que, en general, realizaron un buen trabajo en equipo (86%) y que los estudiantes fueron el foco central en las reuniones del equipo docente (88%). En este sentido, tanto el trabajo como los resultados obtenidos por los equipos docentes son muy bien evaluados por sus propios actores.

En cuanto a las temáticas tratadas, un 89% señala que la revisión de las guías de aprendizaje fue el tema más trabajado durante las reuniones y, de igual manera, un alto porcentaje señala que existió trabajo sobre competencias específicas (88%), competencias genéricas (87%) y evaluación del aprendizaje (87%).

Los resultados de la misma encuesta arrojaron que el trabajo en equipos docentes es el aspecto del nuevo modelo educativo que más académicos destacan como teniendo una incidencia positiva sobre ellos mismos, resultado consistente con la misma encuesta aplicada a fines del 2009.

**Formación intencionada y explícita de competencias genéricas.** La incorporación de las competencias genéricas o transversales en los perfiles de egreso y en los currículos es quizás uno de los elementos más demandados por el medio, tanto laboral como socio-cultural (es cosa de ver avisos de contratación de profesionales en los periódicos), y a la vez uno de los componentes que significan un mayor cambio en la labor ejercida por los docentes, en tanto en el pasado estos sí han formado a los estudiantes en los aspectos centrales de sus profesiones, aunque no

haya sido por competencias, pero no los han formado en forma sistemática e intencionada en sus competencias genéricas y, menos aún, en los perfiles de egreso y las universidades mismas se han hecho responsables de los resultados de la formación de los estudiantes en estos aspectos.

Constituye entonces una certeza que, trabajar intencionadamente las competencias genéricas, independiente de la modalidad por la que una Universidad opte, es un gran paso adelante e implica hacerse cargo de un elemento del que en el pasado no nos estábamos haciendo cargo y que hoy se hace especialmente importante dada la masificación de la educación superior y la constante expansión y transformación del conocimiento.

En el caso de nuestra Universidad, como lo mencionamos anteriormente, la opción tomada ha sido trabajar las competencias genéricas integradamente con las disciplinas y competencias propias de la profesión, siendo responsabilidad de todos los docentes “validar” el logro del nivel de la o las competencias genéricas que se trabajan en su curso. Este solo aspecto implica que el docente se debe comprometer con la formación integral de sus estudiantes y no sólo con “pasar la materia” o focalizarse en la disciplina.

Una investigación realizada durante el año 2008 mostró diferencias significativas en la percepción de logro de competencias genéricas entre los estudiantes trabajando competencias genéricas integradamente con las disciplinas en carreras Pioneras del modelo educativo y dos carreras del grupo control (del Valle y Bellott, 2009). Junto a ello, los resultados de la encuesta de monitoreo de implementación del modelo realizada a fines del 2009 indican que para los docentes que participan en carreras trabajando en formación por competencias, el desarrollo de competencias genéricas es el segundo aspecto del modelo educativo que tendría mayor incidencia positiva en la formación de los estudiantes, siendo el primero su motivación y participación activa en el proceso formativo.

## Desafíos

Finalmente, los siguientes son algunos de los principales desafíos que han surgido en la implementación de la formación por competencias en educación superior, en particular en el caso de la Universidad Católica de Temuco:

**Cuestionamiento y oposición.** En primer lugar, como en todo proceso de cambio y en especial cuando se trata de la adopción de una innovación en educación, surgen reacciones de cuestionamiento y oposición. Entre los docentes van desde cuestionamiento a la necesidad misma de cambio (“por qué cambiar si yo y muchos estudiamos así y aprendimos sin problemas”), sin reconocer las implicancias de la masificación de la educación superior y del cambio generado por la sociedad del conocimiento, hasta oposición al desafío que implica el cambio en sus prácticas docentes, muchas veces como una natural actitud defensiva por lo que implica cuestionarse en su labor profesional como docente universitario. Sin embargo, a cinco años desde el inicio del proceso de cambio, podemos afirmar que la oposición es casi inexistente, y los cuestionamientos que permanecen apuntan a mejorar el modelo y su implementación, siendo eso sí un desafío incorporar al cambio a los nuevos académicos que se van integrando a la comunidad universitaria.

**Mayor demanda de tiempo por parte de los docentes.** Desde el inicio del proceso de cambio surgió como una pregunta permanente el posible aumento en los costos del proceso formativo que se pudieran dar por la adopción de la formación por competencias. Para algunos el aumento en el costo se daría en la necesidad “imperativa” de implementar nuevas metodologías que eran más caras y de trabajar con grupos más pequeños. Sin embargo, la propuesta del modelo educativo de la Universidad apunta a que no existe una necesaria identidad entre formación por competencias y una determinada metodología (no es un método pedagógico), ni con una determinada forma de organizar la formación (módulos), ni con una determinada cantidad de estudiantes por curso.

El diseño de los nuevos planes de estudio y la experiencia, en el caso particular de nuestra Universidad, nos ha mostrado que existe sin embargo una mayor demanda de tiempo de dedicación de los docentes, en los primeros años de implementación y, en especial, la primera

vez que se desarrolla un curso bajo esta modalidad. Lo anterior, debido principalmente al tiempo que demanda la preparación de las guías de aprendizaje la primera vez que se da cada curso renovado, y también al tiempo que demanda retroalimentar a cada estudiante en el logro de los resultados de aprendizaje y en el progreso del desarrollo de las competencias que se trabajan en cada curso.

En concreto, en nuestra Universidad hemos identificado un aumento de costo de entre un 15 y 20%, dependiendo de la carrera, pero focalizado esencialmente en los costos de docencia y, en particular, en horas de administración de la docencia (planificación, evaluación, preparación de retroalimentación y trabajo en equipos docentes), especialmente si se extienden estos desafíos a los profesores que no son de planta. Lo anterior es consistente con los resultados de la encuesta de monitoreo de implementación del modelo educativo realizada a fines del 2009, cuyos resultados arrojan que un 51,4% de los docentes señalan que el modelo demanda "más tiempo" del profesorado y un 46,4% que demanda "mucho más tiempo". Estos resultados presentan una pequeña baja en la encuesta aplicada a comienzos del año 2011, en la que el 44,4% de los docentes indica que les demanda "mucho más tiempo" y un 50,8% "más tiempo", sin embargo, el tiempo sigue siendo un desafío muy importante.

Consistentemente, en la encuesta del 2011, los docentes manifiestan que entre las tres principales dificultades al momento de implementar el modelo educativo, la primera es la falta de tiempo para retroalimentación al estudiante (52%), lo que refuerza, pero a la vez focaliza esta demanda de mayor tiempo por parte de los docentes. Pero a la vez, al finalizar el segundo año de implementación de los planes por competencias, un 48% de los docentes no selecciona ésta entre las principales dificultades, a pesar de que en la encuesta de fines del 2009 un 97,8% de los docentes señalaron que el nuevo modelo les demandó "más tiempo" o "mucho más tiempo".

Es importante aclarar que el aumento de costos necesariamente será distinto para cada Universidad y carrera, ya que depende de lo que hayan venido haciendo en el pasado antes de trabajar en formación por competencias y, en especial, de la cantidad de horas que cada docente tenía para administración de la docencia por cada hora de docencia directa. En nuestro caso éstas aumentaron hasta en un 50% dependiendo del curso y carrera.

**Transformación de las prácticas pedagógicas.** En tercer lugar, como ya se ha planteado, el gran desafío es la llegada de la innovación al aula, es decir, la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes según sea necesario para generar mejores espacios y experiencias para el desarrollo de competencias y en particular para su evaluación.

Al menos en Chile no son pocas las iniciativas en educación superior que, en este sentido, hasta ahora se han quedado en lo declarativo o en la mera reformulación de los perfiles de egreso por competencias, sin llegar a verdaderos cambios en las prácticas docentes. Algunas han avanzado al cambio en las mallas curriculares y unas pocas han generado syllabus o guías de aprendizaje que se han ido implementando efectivamente para generar las necesarias transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este desafío, por lo tanto, sigue presente y será probablemente uno de los que permanezca por mayor tiempo dependiendo, de acuerdo a nuestra experiencia, de dos factores principales: la formación de los docentes en pedagogía universitaria y el trabajo en equipos docentes.

**Evaluación de competencias.** Un cuarto desafío fundamental que se ha hecho evidente en la implementación de la formación por competencias en nuestra y también en otras universidades, es su evaluación. Evidentemente, este desafío está íntimamente relacionado con el anterior, pero nos parece importante destacarlo dada su particular complejidad y considerando que, en general, ha sido “el pariente pobre” en los espacios de formación pedagógica que se ofrecen a los docentes. Suele suceder que el curso o taller de evaluación es el que viene al final, el que se va hacer después y que nunca llega.

Evaluar contenidos no es lo mismo que evaluar desempeños y hasta hoy la mayor parte de los procesos evaluativos en educación superior han estado focalizados en los contenidos. Ciertamente que es necesario seguir evaluándolos, pero es fundamental pasar a estrategias más complejas que permitan evaluar los desempeños asociados a las competencias complejas. Es fundamental generar espacios en que el estudiante pueda evidenciar los desempeños que son propios de una competencia, tanto genérica como específica, y es también central poder retroalimentar a los estudiantes conforme a sus desempeños. Ambos, la evaluación de desempeño y la retroalimentación, son procesos

que la mayoría de los docentes universitarios no han desarrollado con anterioridad, al menos en forma sistemática y sistémica.

**La integración de la formación de competencias genéricas.** Finalmente, a nuestro juicio, el quinto desafío lo constituye la formación de los estudiantes en competencias genéricas o transversales, en particular con la opción formativa que ha tomado nuestra Universidad de formarlas integradamente con las competencias específicas en los cursos disciplinares (del Valle y Bellott, 2009). Afirmamos esto en tanto significa para los docentes entrar en un ámbito formativo en el que la mayoría no se había involucrado antes. Los profesores sí enseñaban la disciplina, aunque ahora hay cambios en la forma en que lo hacen, pero en general no trabajaban en forma intencionada las competencias genéricas y menos haciéndose cargo de sus resultados, constituyéndose entonces en uno de los grandes desafíos de la innovación que significa la formación por competencia en la educación superior.

Por supuesto, y en consistencia con el cuarto desafío enunciado, junto con la formación de las competencias genéricas existe el desafío aun mayor de su evaluación: ¿Cómo podemos evaluar o medir las competencias genéricas? ¿Tiene sentido evaluarlas con una calificación? ¿Qué criterios y estrategias es recomendable utilizar? y, en particular, ¿Cómo utilizamos la evaluación de competencias como una herramienta que contribuya al aprendizaje? (Mentkowski, 2000). Lo anterior es consistente con los resultados de la encuesta de evaluación del modelo educativo aplicada a comienzos del año 2011, en que los docentes manifiestan que entre las tres principales dificultades al momento de implementar el modelo educativo, el segundo lugar lo ocupan las dificultades para la evaluación de competencias genéricas (manifestado por el 49% de los docentes participantes). Sin embargo, la otra cara de la moneda es que, al finalizar el segundo año de implementación de los planes por competencias, el 51% de los docentes no selecciona ésta entre las principales dificultades.

## Conclusión

La implementación de la innovación que implica la formación por competencias muestra que los primeros resultados concretos son aquellos que surgen del proceso mismo de renovación curricular, es decir, los nuevos planes de estudio formulados en forma rigurosa, sistemática y participativa. No es baladí el que una carrera universitaria cuente con un perfil de egreso público, claro y formulado participativamente. Tampoco lo es que se hayan definido en ese perfil competencias que son pertinentes y medibles, que se traducen en un itinerario formativo (malla curricular) renovado y consistente, que a su vez se plasma en programas de curso y en guías de aprendizaje públicas en que, concienzuda y detalladamente, se ha pensado y planificado la metodología del curso necesaria para que se puedan alcanzar y evaluar los resultados de aprendizaje definidos. Este solo hecho constituye un gran avance en educación superior. Como mínimo podemos decir que hoy es posible saber con mayor claridad, pertinencia y oportunidad si nuestros estudiantes están avanzando como es esperado en su formación profesional, y es posible orientar el trabajo docente de acuerdo a las necesidades formativas de los estudiantes. En sí, esto constituye un potente elemento de gestión de la calidad de la formación de profesionales que en general en la educación superior en Chile, y en particular en nuestra institución, no existía de manera tan organizada y tangible. La formación por competencias se ha constituido así en un catalizador de la gestión de la calidad de la docencia.

Ciertamente los resultados medibles ya comienzan a emerger, pero éstos son aún incipientes y necesitamos esperar a que las primeras cohortes formadas bajo este paradigma ingresen al mundo del trabajo. Sin embargo, contamos con estas certezas que hemos planteado y ellas van acompañadas de una esperanza fundada de que incidan positivamente en la formación de nuestros estudiantes y futuros profesionales. En ese sentido, la incertidumbre en los resultados no las hace menos ciertas, en cuanto al aporte que ya significan y que, entre otras cosas, permite justamente hacer más transparente el logro o no

logro de los efectos esperados porque conocemos con claridad los perfiles de los profesionales que queremos formar.

Rodrigo del Valle M.<sup>33</sup>

## Referencias

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R., (Eds.), (2007). *Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Chappell, C., Gonczi, A., y Hager, P., (2000). *Competency-based education*. En *Understanding adult education and training*. 2nd ed / Griff Foley, St Leonards, New South Wales, pp.191-205.
- González, L. E. (Ed), (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile: CINDA.
- González, L. E. (Ed), (2010). *Diagnósticos y Diseño de Intervenciones en Equidad Universitaria*. Santiago de Chile: CINDA.
- González, L. E. (Ed), (2011). *El Proceso de Transición entre Educación Media y Educación Superior*. Santiago de Chile: CINDA.
- del Valle R., y Bellott M., (2009). *Integración de Competencias Genéricas en Cursos Disciplinarios*. II Congreso Internacional de Docencia Universitaria CIDU, Concepción, Chile.
- De Miguel M., (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientación para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Dirección General de Docencia, (2007). *Modelo Educativo UC Temuco: Principios y Lineamientos*. Ediciones Universidad Católica de Temuco. ISBN 978-956-7019-32-8.
- González J., y Wagenaar R. (Eds.), (2003). *Educational Structures in Europe-Final Report*, Bilbao, Universidad de Deusto.

---

33 El autor agradece a todos los académicos y directivos que han hecho posible la experiencia y resultados aquí descritos y en especial a aquellos con quienes, desde la Dirección General de Docencia, han diseñado, orientado y acompañado el proceso de implementación del Modelo Educativo de la Universidad Católica de Temuco.



- Jiménez M., Lagos F., Durán F., (Eds.), (2011). *Propuestas para la Educación Superior: Foro Aequalis y las Transformaciones Necesarias (2011)*, Aequalis, Chile.
- Hager P., y Gonczy A. (1996) What is competence? *Medical Teacher* 18:1, 15-18.
- McLeod, S., y Soven, M., (2000). *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. Sage Publications, Newbury Park, California.
- Mentkowski, M., y asociados, (2000). *Learning that Lasts: Integrating Learning, Development, and Performance in College and Beyond*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Riordan, T., y Roth, J., (Eds.), (2005). *Disciplines as Frameworks for Student Learning: Teaching the Practice of the Disciplines*. Stylus Publishing, Herdon, VA.
- Peluffo, M., y Knust, R., (2009). *Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿Una "fata morgana" o un modelo factible para la realidad latinoamericana?*, Obtenido en Internet el 9 de octubre de 2010.
- Rogers G., Mentkowski, M., (2004). *Abilities that distinguish the effectiveness of five-year alumna performance across work, family and civic roles: a higher education validation*. *Higher Education Research y Development*. Volume 23, Issue 3, Pages 347-374
- Sánchez T., Molina P., del Valle R., Pascual G., Alvial M., (2008). *Guías para la Renovación Curricular*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Sánchez T., Molina P., Pascual G., Alvial M., (2007). *Renovación curricular en la UC Temuco. Formación basada en competencias: un compromiso con la gestión de la calidad del aprendizaje*. *Foro Educacional* 11, 171-210.
- Tardif, Jacques, (2003). *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha*. *Pedagogie collégiale*. Vol. 16. No. 3.
- Tobón, S., (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón, S., (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Tobón, S., (2007). *Metodología sistémica de diseño curricular por competencias*. Bogotá: CIFE.

Villa, A. y Poblete, M. (Eds.), (2007). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Ediciones Mensajero, Bilbao.

[http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/03/aproximacion\\_a.html](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/03/aproximacion_a.html)



# Modelo integrador para la gestión curricular de pregrado

Universidad de La Frontera

Los nuevos requerimientos de la educación superior, y en particular lo referido a la formación de pregrado, han requerido que las instituciones que participan de estos desafíos innoven en distintos aspectos. Específicamente, han debido innovar en diseño curricular, prácticas docentes, el apoyo brindado a los estudiantes, así como en la gestión para la implementación de los nuevos diseños, de tal manera que les permita responder de forma sistémica y proactiva a los requerimientos que el entorno nacional, internacional y la política de formación profesional de la Universidad requieren.

El presente documento sistematiza la experiencia alcanzada por la Universidad de La Frontera a través de la implementación de un modelo integrado de gestión curricular del pregrado. Esta experiencia es el resultado, entre otros factores, de la participación en diversos proyectos: MECESUP, Convenio de Desempeño y especialmente del apoyo que entre las distintas universidades del CRUCH se ha producido por más de 10 años, lo que mediante variados encuentros y visitas entre unidades relacionadas han permitido compartir experiencias que han podido ser adaptadas a las realidades de cada institución. El presente documento se organiza en cuatro partes. Inicialmente se presenta el contexto de la Universidad. En segundo lugar se presenta la política de formación profesional y sus principales directrices, lo que guía la formación de pregrado en la Universidad de La Frontera. En la tercera parte se presenta el modelo integrado de gestión del pregrado, incluyendo las cuatro dimensiones que es necesario trabajar. Finalmente, se presentan algunos retos y desafíos.

## Pregrado en la Universidad de La Frontera: contexto y realidad

La Universidad de La Frontera es una Universidad estatal y pública ubicada en la ciudad de Temuco y creada en 1981 como resultado de la fusión entre la Universidad de Chile Sede Temuco y la Universidad Técnica del Estado. Actualmente se encuentra acreditada en cinco áreas por cinco años (2008-2012), su matrícula alcanza aproximadamente a los nueve mil estudiantes, de los cuales unos ocho mil corresponden a estudiantes de pregrado distribuidos en cuatro facultades y 38 carreras. Todas las carreras conducen al grado de Licenciado, lo que permite una mejor articulación con la creciente oferta de postgrado que ofrece la Universidad y el medio nacional e internacional.

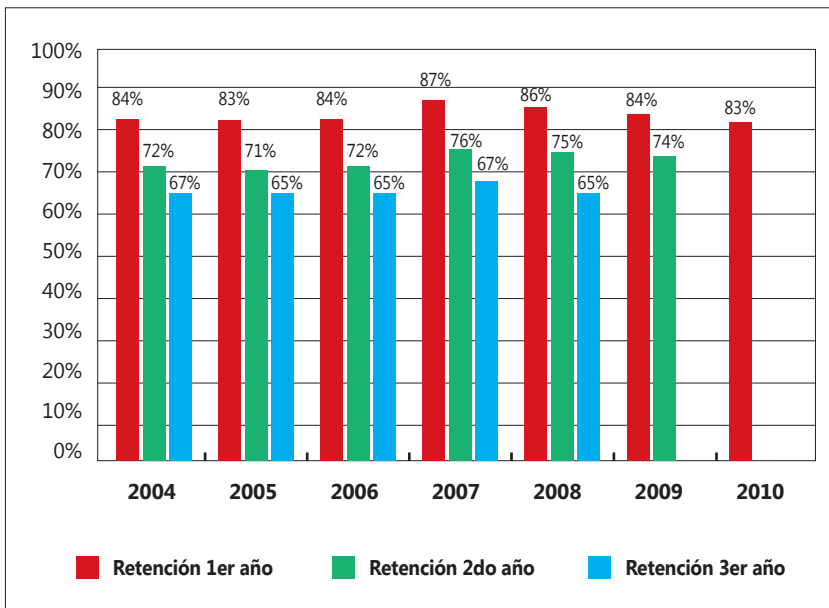
**Tabla 1.** Pregrado en la Universidad de La Frontera, 2011.

<ul style="list-style-type: none"><li>• 559 PSU</li><li>• 6,0 NEM</li><li>• 8.300 estudiantes de Pregrado</li><li>• 80% estudiantes Región de La Araucanía</li><li>• 65% estudiantes quintiles I, II y III</li><li>• 4 facultades</li><li>• 38 carreras</li><li>• Licenciatura en todas sus carreras</li><li>• 83% tasa retención al 1er año (2010)</li><li>• 80% de los Planes expresados en SCT</li></ul>
---

Fuente: Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional, Universidad de La Frontera

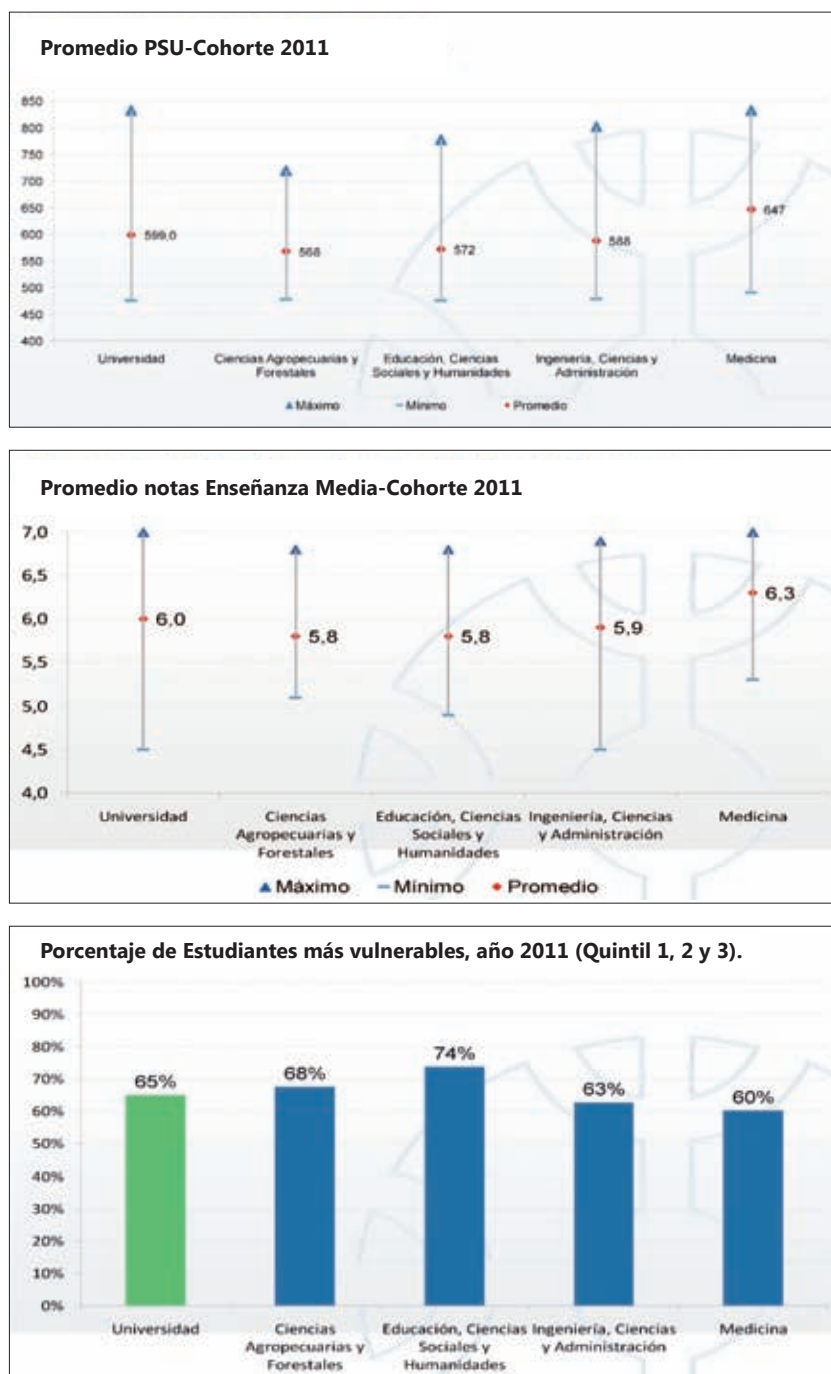
Respecto de las condiciones de entrada de los estudiantes de pregrado, y como se observa en la Tabla 1, la Universidad de La Frontera recibe estudiantes que provienen en un 80% de la región de La Araucanía, con un promedio de 599 puntos PSU, 6.0 en NEM, un nivel socioeconómico que se concentra principalmente en los quintiles I, II y III (65% de los estudiantes matriculados al 2011 se encuentran en dichos quintiles) y cuya tasa de retención al 1er. Año es en promedio de un 83%.

**Figura 1.** Tasa de Retención.



Fuente: Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional, Universidad de La Frontera

**Figura 2.** PSU, NEM y Quintiles de Ingreso, estudiantes cohorte 2011.



Fuente: Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional, Universidad de La Frontera

Sin embargo, la dispersión de los datos de los estudiantes, así como los de las facultades a las que éstos están adscritos, es bastante amplia, lo que refleja una gran heterogeneidad en los estudiantes, realidad a la cual la Universidad debe responder.

Lo anterior representa un contexto disperso y desafiante, seguramente representativo de la mayoría de las instituciones de educación superior de nuestro país, y que requieren ser creativos e innovadores para alcanzar una formación profesional de calidad.

## Política de formación profesional y sus directrices

Acorde a los requerimientos del escenario anteriormente descrito, desde el año 2007 la Universidad de La Frontera cuenta con una política de formación profesional, la que promueve una formación integral y pertinente de profesionales. Esta política entrega los lineamientos para que se avance en los procesos de formación con calidad, mediante planes de estudio actualizados, pertinentes y que respondan a las demandas sociales, promoviendo la autorregulación y evaluación permanente del logro del perfil del titulado así como de la eficiencia del proceso formativo. El proceso de enseñanza aprendizaje se focaliza en una educación centrada en el estudiante, entendiendo ésta como un enfoque educativo que propicia el desarrollo y una actitud activa del estudiante en el proceso de aprender, que demanda del docente un rol activo como generador de estrategias de enseñanza y evaluación.

Además, a la base de la política, se encuentra el compromiso con la responsabilidad social que como institución de educación pública tiene la Universidad en la formación de los profesionales que entrega a la sociedad. En este sentido, la Universidad de La Frontera se reconoce, a través de su misión, como una institución socialmente responsable que asume su compromiso con la calidad y la innovación. Desde esta perspectiva, la responsabilidad social orienta la calidad de los procesos de formación, considerando los impactos y efectos que la acción profesional provoca en el desarrollo humano y el medio social. Por otro lado, la constante búsqueda de calidad en la gestión de los procesos obliga a una mirada integrada que intente dar respuesta a los requerimientos de los diferentes actores. Es así como la responsabilidad social se hace presente en todas las carreras a través de su inclusión explícita en el perfil del titulado



y por lo tanto en cada plan de estudio. Desde esta mirada, el desafío es que los profesionales formados en la Universidad de La Frontera no solo demuestren sus saberes sino que, acorde a las demandas de los nuevos tiempos, se incorporen a la formación el saber ser y el saber hacer.

Las acciones que promueve la política de formación profesional y que permiten avanzar en el logro de los compromisos anteriormente descritos son los siguientes:

- Apoyar la inserción y la nivelación de las condiciones de entrada de los estudiantes.
- Trasladar las prácticas docentes desde una enseñanza centrada en la entrega de contenidos, a una enseñanza centrada en el logro de los resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes.
- Identificar los resultados de aprendizaje a nivel de diseño curricular e incorporarlos en los programas de asignaturas.
- Evaluar periódicamente el logro de los resultados de aprendizaje y el perfil del titulado de la carrera.
- Propiciar la incorporación intensiva de TIC en las prácticas docentes.
- Evaluar en forma permanente las prácticas docentes.
- Estimar y estar conscientes de la carga real de trabajo del estudiante mediante la implementación del Sistema de Créditos Transferibles<sup>34</sup> (SCT) tanto a nivel del diseño curricular como de las prácticas docentes, identificando los tiempos de trabajo intra y extra-aula para el logro de los resultados de aprendizaje comprometidos.
- Garantizar el desarrollo de competencias genéricas<sup>35</sup>, identificándolas a partir del perfil en cada una de las carreras.

---

34 Actualmente se enfatiza en el Sistema de Crédito, no así en lo Transferible, dado que esta primera parte ya representa un reto en el sentido que demanda nuevas prácticas por parte de los docentes tales como planificar el trabajo autónomo del estudiante, de tal manera de optimizar el trabajo intra y extra-aula, así como avanzar en el trabajo colaborativo entre docentes para hacer un adecuado uso del tiempo disponible para alcanzar los resultados de aprendizaje comprometidos. Por su parte lo Transferible implica avanzar en mayores confianzas entre las instituciones y flexibilizar los Planes de Estudios de tal manera de lograr una movilidad real y no solamente deseada.

35 Habilidades o destrezas, actitudes y conocimientos transversales que se requieren en cualquier área profesional, que son transferibles a una gran variedad de ámbitos de desempeño y que fortalecen la empleabilidad. Estas competencias son potenciadas principalmente a través de metodologías activas centradas en el estudiante y en su desarrollo interactúan elementos de orden cognitivo y motivacional.

**Figura 3.** Formación centrada en el estudiante en la Universidad de La Frontera.



Fuente: Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional, Universidad de La Frontera

**Figura 4.** Competencias Genéricas y Formación de Pregrado en la Universidad de La Frontera.



Fuente: Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional, Universidad de La Frontera

Para el logro de este importante desafío de formación, la Universidad de La Frontera además cuenta con un plan para el desarrollo de competencias genéricas que contempla dos importantes ejes: eje transversal y eje complementario.

El eje transversal se concreta mediante la incorporación de las competencias genéricas a partir de la definición del perfil del titulado y a lo largo de todo el plan de estudios. Incluye además el diseño de una matriz de competencias genéricas, la que evidencia el compromiso de desarrollo de una o más competencias genéricas en cada asignatura o actividad curricular y su explicitación en los resultados de aprendizaje comprendidos en los programas de asignaturas. Este eje centra la responsabilidad del desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes en las carreras de pregrado; generando la necesidad en los docentes de incorporar metodologías activas de trabajo e innovar en la docencia.

Por otra parte, el eje complementario consiste en apoyar de manera complementaria y más dirigida, el desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes. Lo anterior se concreta mediante una oferta a las actividades curriculares presentes en el plan de estudio, valorando el carácter formativo de ellas. En específico, este eje se implementa mediante actividades de naturaleza diversa y comprenden tres ámbitos de intervención; (a) Certificación de competencias genéricas instrumentales<sup>36</sup>, (b) Ciclos programáticos para fortalecer la empleabilidad y emprendimiento, (c) Oferta de actividades co-curriculares que contribuyen a su formación como futuros profesionales. El desafío principal de este eje es que el estudiante asuma la autonomía y responsabilidad con su propio proceso de aprendizaje.

La implementación de ambos ejes permite coordinar esfuerzos por una meta común; contribuir a la formación profesional integral, aunando esfuerzos por visibilizar todas las oportunidades de desarrollo de competencias genéricas que tiene el estudiante en la Universidad de La Frontera.

---

36 Las Competencias Genéricas Instrumentales comprenden habilidades, actitudes y conocimientos de orden técnico y lingüístico de carácter básico y práctico necesarios para el aprendizaje y formación, que en el caso de La Universidad de La Frontera son Inglés, Habilidades Comunicativas (comunicación oral y escrita en castellano y comprensión lectora) y Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

## Modelo integrado de gestión curricular en el pregrado

El modelo integrado de gestión curricular en el pregrado se plantea como respuesta a la necesidad de enfrentar los desafíos identificados por la política de formación profesional de la Universidad de La Frontera con un enfoque sistémico y proactivo por parte de todos los actores que participan de él, contemplando dimensiones claves e interrelacionadas que se requiere innovar.

La innovación en este contexto se entiende, según lo planteado por Zabalza (2004), como lo siguiente:

*“..estamos ante una innovación cuando se pretende llevar a cabo un proceso de cambio bien fundamentado. Cambios viables y prácticos que están pensados desde la perspectiva de la mejora y actualización de nuestra actividades y dispositivos formativos en el seno de cada titulación”.*

*“Innovar es una posibilidad cuyo pronóstico depende de que se produzca la conjunción positiva de varios factores: una idea que mejoraría las cosas, unas personas dispuestas a llevarla a cabo, unas condiciones institucionales que facilitan su desarrollo y que la apoyen”.*

*“Los profesores son las piezas claves de cualquier innovación, sin embargo no es menos claro que tampoco hay innovaciones si no existen condiciones organizativas que las hagan posibles. Y en cuanto entramos en cuestiones organizativas, la implicación de la institución en su conjunto parece necesaria”.*

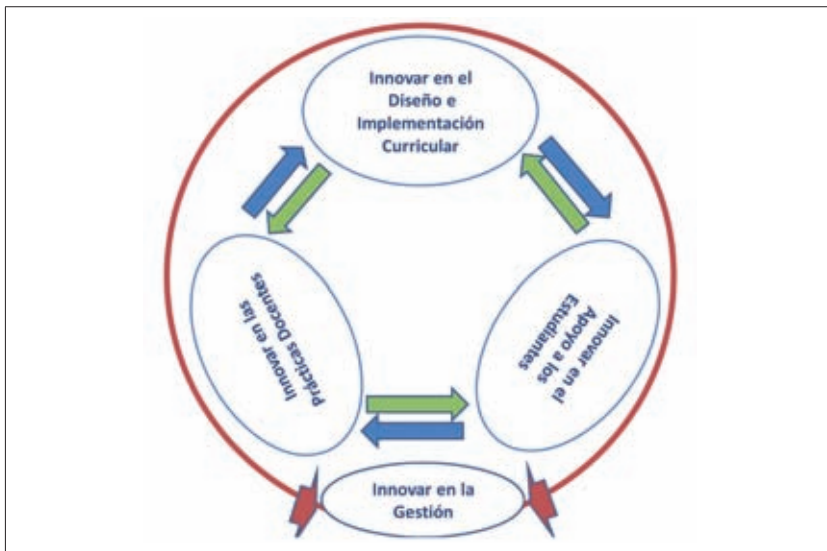
Es así entonces que una innovación no puede entenderse ni ser una práctica aislada (Gros y Lara, 2009) y requiere del compromiso y articulación de los distintos actores, procesos y apoyo institucional para lograrla. Por otra parte, y como lo plantea Villa et al. (2007), “una innovación debe implicar un cambio planificado, que se debe llevar a cabo mediante un proceso planificado, debe ser evaluado y resultar en una mejora del proceso y de los resultados”.

Acorde a lo anterior, el modelo integral de gestión curricular en el pregrado de la Universidad de La Frontera implica específicamente apoyar a las carreras de pregrado a implementar innovaciones de

manera planificada, articulada y evaluable en cuatro dimensiones, a saber: diseño curricular, prácticas docentes, apoyo a los estudiantes y gestión del pregrado.

Como se observa en el siguiente esquema, las tres primeras dimensiones deben permanecer en constante interacción, de tal manera de avanzar a un objetivo común que es aportar al logro del perfil del titulado de cada una de las carreras. Por su parte, la dimensión de gestión se entiende como de carácter transversal, y debe implicar una forma de trabajo que promueva la planificación estratégica, el enfoque interdisciplinario y la evaluación permanente, procurando e impulsando una mirada sistémica del proceso de formación y resultados a alcanzar en el pregrado, acordes a los lineamientos y requerimientos estipulados en la política de formación profesional de la Universidad.

**Figura 5.** Modelo integrado de gestión curricular en el pregrado: dimensiones a innovar.



Fuente: Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional, Universidad de La Frontera

## ¿Qué implica la innovación en cada una de estas dimensiones?

El diseño curricular debe entenderse como un trabajo colaborativo entre la carrera y un equipo técnico que lo acompaña, que tiene como propósito la elaboración de un perfil pertinente, con validación externa, una clara identificación de competencias genéricas, un plan de estudios que considere el perfil de ingreso de los estudiantes y la estimación de la carga real de trabajo del estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje comprometidos en cada actividad curricular, entre otros aspectos. A lo anterior se debe agregar que el diseño curricular se tiene que vincular explícitamente, a partir de su inicio, con dos etapas posteriores. Por una parte, con una pertinente preparación por parte del equipo académico de la carrera, quienes participarán en la implementación, y en segundo lugar, su seguimiento y correspondiente evaluación, lo que permita una retroalimentación oportuna.

Para lograr lo anterior es imprescindible que a partir del diseño, a parte del perfil a lograr, se identifiquen claramente resultados que son esperados y que en ocasiones han originado la necesidad de rediseñar un plan de estudios. Ejemplo de lo anterior son: mejores resultados en indicadores de retención, aprobación y titulación oportuna; mayor vinculación con el medio y mejor inserción en el medio laboral, entre otros.

**Figura 6.** Diseño Curricular y su compromiso con la implementación.



Fuente: Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional, Universidad de La Frontera

En la etapa de preparación para la implementación es imprescindible abordar dos aspectos altamente demandados y requeridos por quienes finalmente implementarán dichos diseños curriculares, las carreras y en específico las personas que participarán de ellas. Esta etapa se realiza una vez que se finaliza el diseño curricular y previo al inicio de la implementación del mismo.

**Planificar la implementación.** Esta etapa consiste en que un equipo de la carrera elabore un plan de implementación, con objetivos, metas y acciones, que le permita enfrentar de manera planificada la puesta en marcha de su nuevo currículo. Dicho plan debe estar basado en el estado actual de la carrera y los resultados a alcanzar, identificando claramente acciones que le permitan ir acortando dicha brecha, retroalimentar el proceso de implementación y evidenciar los resultados alcanzados.

**Habilitar al cuerpo docente.** Esta etapa busca hacer consciente a los docentes que participarán en la implementación del nuevo currículo de los desafíos y espíritu que éste tiene, así como promover nuevas prácticas que les permitan avanzar, articuladamente, en el logro del perfil del titulado.

Finalmente, en la etapa de implementación del plan de estudios, el equipo de carrera debe implementar el plan diseñado previamente, así como evaluar, retroalimentar y tomar decisiones en base a los logros alcanzados que permitan una autorregulación efectiva. Por otra parte, esta implementación consciente y autorregulada permitirá aportar a los procesos de autoevaluación de las carreras, avanzando así a una cultura de mejoramiento continuo y de calidad, en donde la acreditación ya no será el fin último.

## Innovando en las Prácticas Docentes

Un segundo componente a innovar en el pregrado son las prácticas docentes, de tal manera que permitan a los estudiantes alcanzar los resultados de aprendizaje comprometidos en cada una de las actividades curriculares del plan de estudios como lo establece la política de formación profesional de la Universidad. De acuerdo a lo anterior,

es importante avanzar en lo que se entiende por una buena práctica docente en la Universidad, así como en los apoyos que es necesario brindar a los docentes para lograr dichas prácticas. Esto es relevante en el sentido que, según lo plantea Zabalza (2004), “los profesores son las piezas claves de cualquier innovación”.

**Figura 7.** Componentes de una buena práctica docente en la Universidad de La Frontera.



Fuente: Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional, Universidad de La Frontera

Como se observa en el esquema anterior, una buena práctica docente debe tener como objetivo central lograr un aprendizaje significativo de los estudiantes, y para lograrlo implica 3 grandes componentes que se pueden resumir en lo siguiente:

**La docencia se debe planificar y preparar,** de tal manera de organizar los resultados de aprendizaje de manera coherente con el marco curricular y las características de los estudiantes (cantidad de alumnos por curso, conductas de entrada, intereses, estilos cognitivos), identificando y diseñando estrategias de evaluación coherentes con dicho resultados de aprendizaje, así como contextualizando la disciplina, entre otros aspectos.



**La docencia debe implicar una interacción** entre el docente y el estudiante que considere los componentes sociales y afectivos que influyen significativamente en el proceso enseñanza-aprendizaje y en la calidad de la formación. En este sentido se debe propiciar un clima de respeto, así como mantener altas expectativas sobre la capacidad de logro de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, no sólo de conocimientos sino de habilidades, actitudes y valores.

**La docencia debe ser una práctica reflexiva** que permita su reformulación a partir de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes y que procure la formación de equipos docentes de tal manera de integrar conocimientos de diferentes disciplinas, diseñar actividades comunes, jerarquizar y coordinar mejor los contenidos con asignaturas anteriores y posteriores, compartir experiencias metodológicas o ajustar las estimaciones respecto de la carga real de trabajo del estudiante (SCT).

**Tabla 2.** Estrategias de apoyo a docentes, Universidad de La Frontera.

1.	Inducción a la docencia de pregrado para nuevos docentes.
2.	Talleres de fortalecimiento de la acción docentes
3.	Curso de plataforma institucional
4.	Diplomado en docencia universitaria: Avanzando hacia las buenas prácticas docentes
5.	Talleres demostrativos TIC
6.	Asesoría a docentes
7.	Servicio de observación de clases
8.	Guía para docentes con estrategias generales para integrar en su quehacer los factores claves en un proceso de enseñanza-aprendizaje.
9.	Jornadas de difusión de innovaciones curriculares y prácticas docentes
10.	Sistema de consulta periódica sobre el grado de satisfacción en estudiantes.
11.	Reconocimiento a los académicos que desarrollen buenas prácticas docentes.

Fuente: Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional, Universidad de La Frontera

Por otra parte, es importante identificar los apoyos que es necesario y pertinente brindar a los docentes de la Universidad, de tal manera de promover las prácticas docentes anteriormente descritas. Dichos apoyos deben considerar las características de los docentes tales como disciplinas en las que trabajan, tipos de contrato en el sentido de la disponibilidad horaria, experiencia docente y antecedentes de la(s) carrera(s) en las que participan. También es importante evaluar los resultados de estos apoyos, de tal manera de identificar las fortalezas y debilidades de las distintas iniciativas y mejorar si es necesario. Los buenos resultados es importante difundirlos entre los docentes, entendiendo que una buena parte de ellos participará si logra evidenciar un equilibrio entre una mayor demanda de tiempo para su actividad docente y los resultados que consigue con ello. Si solo implica mayor trabajo o satisfacción personal, el grupo de docentes que participan será relativamente estable y no se avanzará en motivar o encantar a aquellos que realmente lo necesitan. Es así entonces que en esta mirada sistémica e integradora se requiere avanzar no sólo en diversificar la oferta y hacerla más pertinente, sino que implica avanzar formalmente y de manera paralela en la evaluación de los resultados de dichas actividades, tanto en los docentes como en los estudiantes.

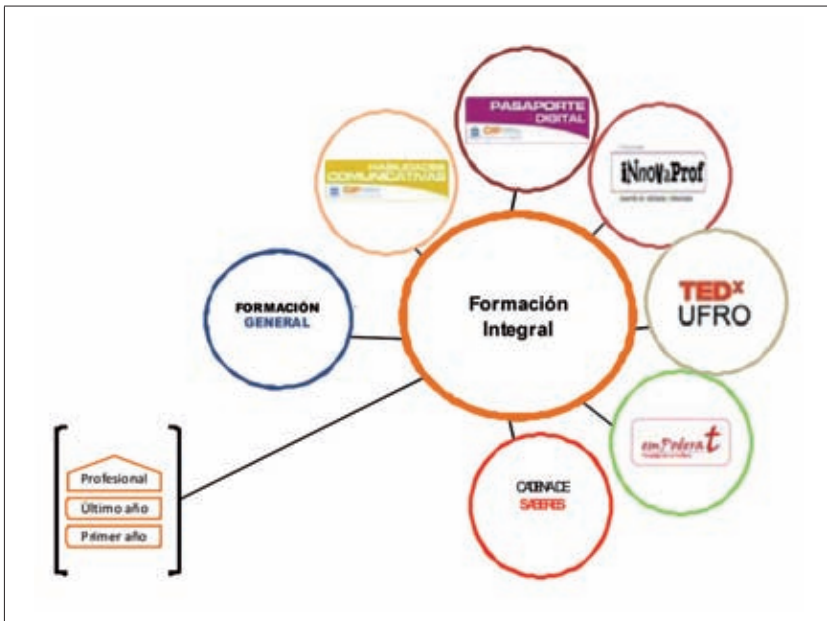
De acuerdo a lo anterior, la oferta que la Universidad de La Frontera ofrece a sus docentes procura ser diversa, contextualizada y guiada por la política de formación profesional. A modo de ejemplo, y como se puede apreciar en la tabla 2, ésta incluye diversas áreas temáticas y modalidades. Por otra parte, sea cual sea la estrategia, todas deben tener un alto componente práctico y contextualizado, y avanzar en la incorporación de un periodo de acompañamiento o asesoría, que permita incorporar los aprendizajes logrados en el(los) taller(es) o programa(s) en sus prácticas docentes.

## Innovando en el apoyo a los estudiantes

Esta tercera dimensión a innovar responde a la necesidad de apoyar a los estudiantes en su desempeño académico, de manera complementaria, las actividades curriculares presentes en el plan de estudios. De acuerdo a lo anterior, esta innovación en el apoyo a los estudiantes se debe concebir como un apoyo coordinado con las otras innovaciones, por lo que no se puede entender ni menos implementar como accio-

nes aisladas. Es fundamental lograr una triangulación entre los distintos programas dirigidos a los estudiantes, los docentes y las carreras, de tal manera que estos tres actores o unidades pueden recurrir entre ellos al momento de enfrentar desafíos comunes, como por ejemplo el desarrollo de competencias genéricas, o en el apoyo a los estudiantes para mejorar el rendimiento académico.

**Figura 8.** ¿Cómo apoya el CIP la formación integral de los estudiantes?



Fuente: Centro de innovación profesional, Universidad de La Frontera

Como parte de estas iniciativas, la Universidad de La Frontera cuenta desde el año 2009 con el Centro de Innovación Profesional (CIP) que contempla en su misión apoyar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes de pregrado y fortalecer la empleabilidad de los futuros titulados, acorde a los lineamientos de la política de formación profesional. Lo anterior se implementa mediante talleres y actividades específicas ofrecidas directamente a los estudiantes o a través de sus direcciones de carrera o docentes. Por otra parte, el CIP complementa su accionar, a través de la realización de estudios que contemplan encuestas a estudiantes, titulados y empleadores, y que

buscan conocer, entre otros aspectos, cuál será la realidad con la que se enfrentarán los futuros profesionales (por ejemplo niveles de salario, tipo de contrato, entre otros, importantes para la formación de expectativas), así como retroalimentar ciertos aspectos que pueden guiar los rediseños curriculares, así como la determinación de líneas base sobre las cuales avanzar.

## Innovando en la gestión

En esta última dimensión, la innovación en la gestión es sin duda el sello base de este modelo integrado de gestión curricular en el pregrado. Implica adoptar transversalmente una actitud y práctica de trabajo que propicie un enfoque sistémico e integrado, para cada una de las dimensiones precedentes, tanto al interior de ellas como entre ellas. En específico, innovar en la gestión requiere planificar estratégicamente y en coherencia con la política de formación profesional de la Universidad; conformar y trabajar en equipos interdisciplinarios; e implica evaluar permanentemente las acciones implementadas, de tal manera de conocer los resultados, realizar los ajustes necesarios y de manera oportuna.

A su vez, una gestión innovadora requiere de una permanente autoevaluación de sus propios procedimientos, especialmente al considerar los nuevos desafíos, a nivel de los grupos de estudiantes, que año a año se van incorporando. Esto requiere estar atentos a las prácticas de todos los actores que participan del proceso de formación, y en especial a la de los docentes, así como de brindar los apoyos materiales y procedimentales de manera coherente con los resultados que se pretende lograr. Los procedimientos y mecanismo de gestión para monitorear las fases intermedias o de tránsito de lo que se hace es fundamental, pues ello posibilita corregir, reorientar o tomar nuevas decisiones.

Lo anterior indica que no basta con tener una adecuada formulación, lineamientos políticos o diseño de procedimientos, sino una eficiente implementación y un seguimiento adecuado de su aplicación real, de tal manera de asegurar la transformación de las prácticas.

## Retos y desafíos

El diseño e implementación adecuada de una innovación implica y requiere un alto compromiso y constancia por parte del cuerpo académico que participa de la implementación, acorde a los lineamientos planteados en la política de formación profesional.

Como resultado de esta experiencia, y parte del aprendizaje permanente que se va acumulando, algunos retos y desafíos a tener en cuenta son los siguientes:

- Lograr el compromiso de los equipos humanos, especialmente del equipo de académicos que presta servicios a las carreras que se encuentran en el proceso de innovación, entendiendo que todo proceso que implique Innovar no puede ser algo impuesto, sino que el resultado de una necesidad, convencimiento y compromiso de trabajo común.
- Considerar la mirada y trabajo interdisciplinario real, y no solo de palabra, coherente con la aspiración institucional, que permita articular las acciones de los distintos actores, tales como las disciplinas, la visión pedagógica y de gestión, de manera integrada.
- Apoyar la implementación por parte de las carreras de un sistema de evaluación que permita retroalimentar las innovaciones de manera permanente, aprendiendo e incorporando mejoras oportunamente.
- Propiciar la conformación de redes entre los distintos actores que potencien su propio accionar, así como el de la institución como un todo.
- Ser flexibles y adecuarse a este ambiente de cambio permanente. Esto a su vez requiere atreverse a aprender diariamente.

Ana Moraga P., Marybel Ramiro Z.,  
Lilian Soto F., Ana Pino C.,  
Beatriz Hasbun H.

## Referencias

- Gros, B., Lara, P., (2009). "Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya" en Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 49
- Universidad de La Frontera, (2011). Diccionario de Competencias Genéricas. (1era. ed.). Temuco: Autor.
- Universidad de La Frontera, (2007). Política de Formación Profesional. Temuco: Autor.
- Villa, A., Escotet, M., Goñi J., (2007). "Modelo de Innovación de la Educación Superior". Bilbao: ICE, Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero.
- Zabalza, M., (2004). "Innovación en la Enseñanza Universitaria" en Contextos Educativos N° 6-7.



## Reseña de los autores

### **Roxana Pey T.**

Doctora en Ciencias con mención en Biología Celular de la Universidad de Chile. Ha realizado, en Alemania, USA y Holanda, estadías postdoctoral y de investigación sobre temas científicos y de educación superior.

Coordinadora de la Reforma del Pregrado de la Universidad de Chile entre 2000 y 2006. Directora Ejecutiva del Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación Superior (MECESUP) entre 2006 y 2010. Actualmente es Directora de Postgrado del Instituto de la Comunicación e Imagen (ICEI) de la Universidad de Chile e investigadora del Centro Nacional de Desarrollo Alternativo (CENDA).

### **Sara Chauriye B.**

Licenciada en Educación y pedagoga en Educación Diferencial c/ mención en problemas del aprendizaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, y Magíster en educación c/ mención en currículum y comunidad educativa de la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como coordinadora de la Unidad de Reforma de Pregrado en la Iniciativa Bicentenario, revitalización de las Humanidades, Artes, Ciencias Sociales y de la Comunicación en el campus Juan Gómez Millas de la Universidad de Chile.



### **Francisco Durán del Fierro**

Sociólogo con postítulo en Políticas Públicas. En los últimos años se ha desempeñado en diferentes áreas temáticas de la educación superior como asesor de aseguramiento de la calidad, Secretario Técnico de la Unidad de Articulación y Movilidad de Aequalis y como consultor e investigador realizando diversos informes sobre financiamiento e institucionalidad de la educación superior. Actualmente forma parte de la Dirección Ejecutiva de Aequalis, Foro de la Educación Superior, como Jefe de Estudios y profesional de proyectos en Fundación Chile. Es, además, investigador asociado del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (CENDA).

### **Carlos Mujica R.**

Licenciado en Ciencias mención Química, Universidad de Chile. Doctor en Ciencias (Dr. rer nat), Universidad Stuttgart, Alemania. Actualmente es Vicerrector Académico de la Universidad Andrés Bello. Fue co-autor del Informe "Diseño de un Marco de Cualificaciones para el Sistema de Ed. Sup. Chileno" (Proyecto Mecesus, 2010).

En 2007-2008 formó parte del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior.

### **Iris Danowski**

Jefa de la División Latinoamérica y Europa del Sur en la Secretaría de la Conferencia de Rectores de las Universidades Alemanas (HRK). Ha realizado varios proyectos de cooperación bi y multilaterales con Brasil, Centroamérica y también con Chile mediante el establecimiento de Colegios Doctorales chileno-alemanes.

### **Angélica Natera**

Licenciada en Ciencias Administrativas y de Gestión de la Universidad Tecnológica del Centro de Venezuela, con postgrado en psicología de la Universidad Simón Bolívar. Es Directora Asociada para la Innovación Académica, en LASPAU, una organización afiliada con la Universidad de Harvard. Por medio de la Iniciativa para el Desarrollo de la Innovación Académica, lidera el diseño, desarrollo e implementación de programas educativos que han beneficiado a miles de profesores universitarios en Latinoamérica y el Caribe.

**Emilio Moyano D.**

Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctor en Psicología, U. C. de Lovaina, Bélgica. Ex-Director Escuelas de Psicología de U. de Santiago y de Talca, y Ex Decano de la Facultad de Psicología de ésta última. Consultor del MINEDUC para Fondecyt, Mecesup, Comisión Nacional de Acreditación y Consejo Superior de Educación, entre otros. Vicerrector de Docencia de Pregrado, U. de Talca, CHILE.

**Fabiola Faúndez V.**

Magister en Educación. Jefe Unidad de Evaluación, Dirección de Pregrado, Vicerrectoría de Docencia de Pregrado, Universidad de Talca, Chile.

**Marcela Vásquez R.**

Tecnólogo Médico, Magister en Ciencias. Profesor Asistente, Facultad de Ciencias de la Salud. Directora de Pregrado, Vicerrectoría de Docencia de Pregrado, Universidad de Talca, CHILE.

**Tomás Chuaqui H.**

PhD y MA en Ciencia Política, Princeton University. BA en Ciencia Política y Literatura Comparada, Universidad de California, Berkeley. Sus áreas de investigación son Teoría Política y Ética Política. Profesor asociado del Instituto de Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Director del Programa College de la Pontificia Universidad Católica de Chile desde el año 2010.

**Lorena Correa A.**

Magíster en Ciencias, mención Estadística. Licenciatura en Matemáticas y Título Profesional de Estadístico. Departamento de Estadística, Facultad de Matemáticas, Pontificia Universidad Católica de Chile. Directora de Docencia del Programa College de la Pontificia Universidad Católica de Chile, desde el año 2008

**Rodrigo del Valle M.**

PhD en Educación, Indiana University donde trabajó en el Center for Research on Learning and Technology. Actualmente es profesor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, donde también ha desempeñado los cargos de Director General de Docencia, Director de Desarrollo Docente (CeDID) y Director de Postgrado y Educación Continua.

### **Ana Moraga P.**

Ingeniero Comercial, Master en Gestión , Master of Science in Social and Applied Economics. Actualmente se desempeña como Directora Académica de Pregrado de la Universidad de La Frontera, Áreas de desempeño Planificación y Gestión en Educación Superior e Investigación en el ámbito educativo.

### **Beatriz Hasbun H.**

Socióloga. Actualmente se desempeña como encargada de Evaluación de la Dirección Académica de Pregrado de la Universidad de La Frontera. Con experiencia laboral y académica en investigación social y sociológica, investigación educativa y procesos de planificación estratégica.

### **Lilian Soto F.**

Profesora de Biología y Ciencias, Magister en Ciencias con mención en Microbiología. Académica de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera. Actualmente se desempeña como Coordinadora de Evaluación y Desarrollo Docente de la Dirección Académica de Pregrado de la Universidad de La Frontera.

### **Ana Pino C.**

Educadora Diferencial especialista en trastornos de aprendizaje, Magister en Educación, mención Gestión para la Inclusión Educativa. Actualmente es parte de los equipos de Desarrollo Curricular y Desarrollo Docente de la Dirección Académica de Pregrado de la Universidad de La Frontera.

### **Marybel Ramiro Z.**

Profesora de Estado en Castellano, Magister en Educación, mención Curriculum y Comunidad Educativa. Actualmente se desempeña como Coordinadora de Desarrollo Educativo de la Dirección Académica de Pregrado de la Universidad de La Frontera asesorando a unidades académicas en desarrollo curricular.



Este libro  
fue impreso en Santiago  
por encargo del  
Consejo de Rectores, CRUCH.  
Se terminó de imprimir  
en el mes de octubre de 2012  
y su tiraje fue de  
800 ejemplares.

