



# Enfoque Curricular basado en Competencias: Proceso descriptivo del cambio efectuado en Carreras de Educación en Universidades Privadas de Santiago de Chile

Sandra Arellano Correa

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Enfoque Curricular basado en Competencias: Proceso  
descriptivo del cambio efectuado en Carreras de Educación  
en Universidades Privadas de Santiago de Chile.

Universidad de Barcelona  
Programa de Doctorado Educación y Sociedad  
Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Sandra Arellano Correa.  
Tesis Doctoral dirigida por:  
Dra. Elena Cano García



*A Leonor, mi madre,  
... por señalarme el camino, por acompañarme  
valientemente y ser testimonio para no bajar los brazos...*

*A Enrique, mi padre  
...su sencillez y sabiduría serena han sido siempre motivo de  
admiración y respeto...*

*A Edward,  
...porque tengo el privilegio de que seas mi cómplice, amigo  
y compañero de ruta...*

*A Martina, mi hija del alma,  
...has sido un importante motor que me impulsa a ser cada  
día mejor. Hoy tienes 11 años pero dentro de poco serás una  
mujer que espero acompañar por siempre...*



## Agradecimientos

Esta tesis, como tantas otras, es el resultado de un largo tiempo de trabajo, esfuerzo, reflexión y aprendizajes. Asimismo, es el fruto de un camino en el que muchas personas e instituciones han brindado su apoyo para que pueda llevarse a cabo.

En primer lugar agradezco a cada uno de los profesores y directivos que con su participación y apoyo contribuyeron a que esta investigación pudiera llevarse a cabo. Agradezco también el apoyo del Decano de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Andrés Bello, Vicente Cordero y al Director de Escuela, Mauricio Mora que con sus gestiones hicieron posible que pudiera emprender el gran desafío de doctorarme.

Quiero recordar y valorar, fundamentalmente, a mis familiares, amigas y amigos: Marta Ríos; Rosel Castillo, Mabel Abarca, Marisol Rodríguez, Sara Troncoso, Alberta Gutiérrez, María Gabriela Thielemann, Jaime Viveros, Ludwig Poblete, Marcos Ottenhsimer, Marta Manterola, Víctor Contreras, Francia Arellano entre tantos otros... Su constante apoyo y cariño a lo largo de todo este tiempo ha sido muy valioso para mí.

Gracias a mi madre también, mujer valiente, trabajadora, de hierro y muy generosa... Gracias por estar siempre a mi lado, por enseñarme el valor de la perseverancia; y que el esfuerzo y la paciencia siempre tienen premio. Tu fuerza interna me acompañó y me animó a que nunca bajara los brazos.

Gracias a mi padre, hombre sencillo y sereno que me enseñó el valor de las cosas simples, de la capacidad del disfrute y de los viajes... Y este viaje ha sido uno de los más importantes en mi vida. ¡Gracias papá!

Gracias a Edward, mi pareja, amigo y compañero de camino que apareció en mi vida como una bendición. Tu inmenso amor, incondicional y valiente fueron poderosas razones para no detenerme. Porque aprendemos y crecemos juntos; porque las preguntas de investigación también las aplicamos a la vida...

Finalmente, valoro de un modo muy especial, a la Dra. Elena Cano García, directora de esta tesis. ¡Gracias! Por estos años de trabajo y aprendizaje, por la calidad del saber profesional compartido, por el valor de sus palabras, y la sensatez y honestidad de sus consejos. Gracias por exigirme, por señalar el camino hacia el trabajo bien hecho, por confiar en mí y darme oportunidades para crecer.

...gracias a todos y a cada uno...



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>15</b>
<b>PRIMERA PARTE: PRESENTACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>19</b>
<b>Presentación.....</b>	<b>20</b>
1. Delimitación del Problema y actualidad del tema.....	20
2. Caracterización del objeto de estudio y estado del arte .....	23
3. Objetivos y diseño general de la investigación .....	28
<b>SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>31</b>
<b>Capítulo 1. Competencias: Conceptualización desde una perspectiva internacional .....</b>	<b>33</b>
1.1 Conceptualización del término competencias.....	34
1.2 Conceptos afines.....	43
1.3 A modo de síntesis del capítulo.....	48
<b>Capítulo 2. El aprendizaje por competencias y la formación del estudiante universitario .....</b>	<b>51</b>
2.1 Un modelo de formación centrado en el estudiante.....	52
2.2 El aprendizaje por competencias y el desarrollo del estudiante .....	56
2.3 Planes de estudio basados en competencias.....	60
2.4 Elaboración del programa.....	66
2.5 A modo de síntesis del capítulo.....	71
<b>Capítulo 3. La Evaluación de los Aprendizajes en el marco de los diseños por competencias..</b>	<b>73</b>
3.1 La evaluación orientada al aprendizaje de los alumnos .....	74
3.2 Condiciones para una evaluación orientada al aprendizaje:.....	78
3.3 La evaluación por competencias: Estrategias y actividades.....	82
3.4 Técnicas e instrumentos para evaluar competencias.....	85
3.5 A modo de síntesis del capítulo.....	88
<b>Capítulo 4. Procesos de cambio educativo hacia un diseño por competencias. ....</b>	<b>91</b>
4.1 Fases del proceso de cambio.....	92
4.2 Condiciones para que los cambios tengan lugar.....	98
4.3 Procesos de cambio en relación a los diseños por competencias.....	101
4.4 A modo de síntesis del capítulo.....	105
<b>TERCERA PARTE: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>107</b>
<b>Capítulo 5. Marco metodológico de la Investigación .....</b>	<b>109</b>
5.1 Tipo de estudio y diseño.....	110
5.2 Población y muestra .....	112
5.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	117
5.4 A modo de síntesis del capítulo.....	136



<b>CUARTA PARTE: RESULTADOS Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>139</b>
<b>Capítulo 6. Resultados de la Investigación por cada estrategia de recogida de información..</b>	<b>141</b>
6.1 Resultados e interpretación de la información obtenida a partir del análisis del cuestionario.	142
6.2 Resultados e interpretación de la información obtenida a partir del análisis del grupo de discusión.....	173
6.3 Resultados e interpretación de la información obtenida a partir del análisis documental. ....	200
6.4 A modo de síntesis del capítulo. ....	227
<b>Capítulo 7. Resultados Transversales y Conclusiones de la Investigación.....</b>	<b>229</b>
7.1 Resultados integrados y conclusiones relativas a los elementos característicos que posee el proceso de implementación del modelo de formación por competencias en titulaciones de Educación en Universidades privadas en Santiago de Chile. ....	230
7.2 Resultados integrados y conclusiones relativas a las Metodologías y Evaluación por Competencias.....	235
7.3 Resultados integrados y conclusiones relacionadas con las dificultades e implicaciones que ha tenido la implementación del modelo de formación por competencias en titulaciones de Educación en Universidades privadas en Santiago de Chile. ....	240
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>249</b>
<b>ANEXOS. ....</b>	<b>254</b>

**Índice de Tablas**

Tabla 1. Recorrido cronológico de las descripciones que tanto expertos como organizaciones exponen acerca de las competencias.....	34
Tabla 2. Conceptualización de competencias: Términos afines. Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores. ....	43
Tabla 3. Relación entre competencias, objetivos y resultados de aprendizaje en el ámbito de la Ingeniería de Alimentación. (Hartel y Foegeding, 2004) .....	46
Tabla 4. Paralelo entre las características de la evaluación tradicional y la evaluación alternativa. Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores.....	77
Tabla 5. Metodologías docentes y evaluación. Fuente: (Poblete y Villa 2011) (Adaptado). ...	86
Tabla 6. Evaluación de competencias. Fuente (Villa y Poblete 2011:156). ....	87
Tabla 7. Distribución de la población en función del número universidades acreditadas y dependencia administrativa en la Región Metropolitana. Fuente: Secretaría Ministerial de Educación. Región Metropolitana .....	112
Tabla 8. Distribución de profesores en función a la carrera en que se desempeñan y universidad a la que pertenecen (Universidad 1).....	114
Tabla 9. Distribución de profesores en función a la carrera en que se desempeñan y universidad a la que pertenecen (Universidad 2).....	115
Tabla 10. Distribución de los Directores de la carrera de Educación Física de acuerdo a la universidad y a la jornada .....	116
Tabla 11. Dimensiones y aspectos considerados en el cuestionario que se aplicará a los docentes de la muestra .....	123
Tabla 12. Metodología del grupo de discusión. (Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores) .....	129
Tabla 13. Proceso de investigación: Criterios de aplicación para el grupo de discusión. Fuente: Elaboración propia.....	131
Tabla 14. Distribución de los grupos de discusión. Fuente: Elaboración propia. ....	132
Tabla 15. Género de los docentes que conformaron la muestra de este estudio. ....	143
Tabla 16. Edad de los docentes que accedieron a conformar la muestra de este estudio. ..	143
Tabla 17. Años de Docencia en la Universidad. ....	144
Tabla 18. Grado Académico de mayor jerarquía obtenido por los docentes de la muestra (Ambas Universidades).....	145
Tabla 19. Grado Académico de mayor jerarquía obtenido por los docentes en cada universidad (Univ.1- Univ.2).....	145
Tabla 20. Relación entre las variables género de los docentes de la muestra y su grado académico. ....	146
Tabla 21. Asignaturas en la que desarrolla sus praxis docentes .....	147
Tabla 22. Carrera(s) en la(s) que se desempeña como docente. ....	147
Tabla 23. Etapa en la que se encuentra el proceso de formación basado en competencias. ....	149
Tabla 24. Respecto de un Mayor Trabajo en Equipo.....	150
Tabla 25. Respecto de más acuerdos entre colegas de igual o distinta disciplina.....	151
Tabla 26. Respecto de una mayor participación en el diseño de programas de estudio. ....	151
Tabla 27. Respecto de un mayor asesoramiento y capacitación profesional. ....	152
Tabla 28. Potenciación entre profesionales como consecuencia de la implementación del enfoque basado en competencias. ....	152
Tabla 29. Capacitación docente respecto de la Planificación por Competencias. ....	153

Tabla 30. Capacitación docente respecto de Metodologías basadas en un enfoque basado en Competencias.....	153
Tabla 31. Capacitación docente respecto de la Evaluación por Competencias.....	154
Tabla 32. No han existido cursos de capacitación en ningún aspecto del Enfoque basado en Competencias.....	154
Tabla 33. Nivel de participación en la definición del Perfil de Egreso por Competencias. ....	155
Tabla 34. Integración del Perfil Profesional y Ciudadano al Perfil de Egreso de los estudiantes titulados.....	155
Tabla 35. Participación de los docentes de la muestra en la identificación y descripción de las competencias que se trabajan en la titulación.....	156
Tabla 36. Tiene un Mapa de Competencias que describe los resultados de aprendizajes esperados.....	158
Tabla 37. No se advierten cambios atribuibles al enfoque por competencia.....	158
Tabla 38. Falta de instancias para reunirse con sus colegas.....	158
Tabla 39. Preferencia de realizar el diseño del programa fuera de la universidad (sola-a)...	159
Tabla 40. Falta de capacidad de trabajar en equipo.....	159
Tabla 41. La política de la universidad es designar una sola persona.....	159
Tabla 42. Las reuniones de departamento están fijadas con ese propósito.....	160
Tabla 43. Acordar las competencias que se trabajan desde la asignatura de cada docente.....	160
Tabla 44. Para tener un solo programa por nivel.....	160
Tabla 45. Por la coherencia que debe existir con el perfil de egreso.....	161
Tabla 46. Trabajo con docentes de otros ámbitos disciplinarios.....	162
Tabla 47. Cambios considerados en la planificación de aula basados en un enfoque por competencias.....	162
Tabla 48. Aprendizajes de conocimientos conceptuales o factuales.....	163
Tabla 49. Adquisición de habilidades en la aplicación de lo aprendido.....	163
Tabla 50. Desarrollo de actitudes.....	164
Tabla 51. Todo lo anterior de manera integrada.....	164
Tabla 52. Mayor organización de los procesos de E-A alrededor de trabajos prácticos.....	166
Tabla 53. Metodologías más activas.....	166
Tabla 54. Más evaluaciones de procesos, no tanto de producto.....	166
Tabla 55. Integrar conocimientos, habilidades y actitudes.....	168
Tabla 56. Más ejecuciones y trabajos prácticos.....	168
Tabla 57. Mayor contextualización.....	168
Tabla 58. Evaluar la capacidad de autorreflexión de los estudiantes.....	168
Tabla 59. Incorporación de más actividades evaluables durante el proceso de aprendizaje.....	169
Tabla 60. Otros criterios además de la calificación.....	169
Tabla 61. Diferentes estrategias evaluativas (aplicación de la teoría).....	170
Tabla 62. Cambios en los instrumentos evaluativos: Integran la evaluación con las actividades de E-A.....	170
Tabla 63. Cambios en los instrumentos evaluativos: Incluyen situaciones auténticas como problemas personales, laborales y/sociales.....	171
Tabla 64. Cambios en los instrumentos evaluativos: Considerar más tiempo y espacios flexibles.....	171
Tabla 65. Cambios en los instrumentos evaluativos: Ninguno, todo lo anterior ya lo ha considerado.....	172
Tabla 66. Ámbito 1: Modelo de formación y evaluación basado en competencias.....	180
Tabla 67. Unidades de significado del ámbito 2: Procesos y factores implicados en la implementación de la formación por competencias.....	189
Tabla 68. Unidades de significado del ámbito 3: Conceptualización de las Competencias.....	194

Tabla 69. Modelo curricular Universidad 1. (Extracto) .....	203
Tabla 70. Perfil de Egreso de la titulación de Pedagogía en Educación Física (EFI). Universidad 1. Fragmento.....	205
Tabla 71. Perfil de Egreso de la titulación de Pedagogía en Educación Parvulario (PARV). 206	
Tabla 72. Perfil de Egreso de la titulación de Pedagogía en Educación Básica (BAS). Universidad 1. Fragmento.....	207
Tabla 73. Modelo curricular Universidad 2.....	209
Tabla 74. Perfil de Egreso de la titulación de Pedagogía de Educación Física (EFI). Universidad 2.....	211
Tabla 75. Perfil de Egreso de la titulación de Pedagogía de Educación Básica (BAS). Universidad 2.....	212
Tabla 76. . Perfil de Egreso de la titulación de Pedagogía de Educación Parvulario (PARV). Universidad 2.....	213
Tabla 77. Total de Programas de Estudio Universidad 1.....	215
Tabla 78. Total de Programas de Estudio Universidad 2.....	216
Tabla 79. Planificaciones de aula e instrumentos de evaluación analizados.....	217
Tabla 80. Frecuencia de instrumentos de evaluación empleados en la Universidad 1.....	218
Tabla 81. Frecuencia de instrumentos de evaluación empleados en la Universidad 2.....	219
Tabla 82. Programa de Estudios. Universidad 1 (Extracto) .....	220
Tabla 83. Programa de Estudios. Universidad 2 (Extracto) .....	220
Tabla 84. Resultados de aprendizajes Universidad 1. (Extracto de programa) .....	221
Tabla 85. Resultados de aprendizajes Universidad 2. (Extracto de programa) .....	222
Tabla 86. Ejemplo de Metodologías Didácticas Universidad 1 (Extracto).....	223
Tabla 87. Ejemplo de Metodologías Didácticas Universidad 2 (Extracto).....	223
Tabla 88. Ejemplo de Sistema de Evaluación. Universidad 1 (Extracto) .....	224
Tabla 89. Ejemplo de Sistema de Evaluación. Universidad 2 (Extracto) .....	224
Tabla 90. Ejemplo de Instrumento de Evaluación Universidad 2 (Extracto) .....	225

## Índice de Figuras

Figura 1. Diseño de la Investigación. Fuente: Elaboración propia. ....	29
Figura 2. Características comparativas subyacentes de las competencias. Elaboración propia con la información obtenida del trabajo de Mario de Miguel Díaz (2005) "Modalidades de enseñanzas centradas en el desarrollo de competencias" .....	37
Figura 3. Aspectos que forman parte de una competencia. Fuente: Elaboración propia a partir de Tobón (2006). ....	39
Figura 4. Componentes de una competencia. Fuente: Elaboración propia a partir de Perrenoud (2012).....	42
Figura 5. Relación entre competencia y sus conceptos afines. Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores. ....	44
Figura 6. Integración del concepto de competencias en el contexto universitario Fuente: Elaboración propia a partir de García San Pedro (2010) .....	48
Figura 7. Procesos contemplados en la planificación del currículum basado en competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores. ....	65
Figura 8. Modelo para la selección de estrategias de evaluación orientadas al aprendizaje. .	83
Figura 9. Factores relacionados con la iniciación. Fuente (Fullan 2002:83) (Adaptado).....	95
Figura 10. Procedimientos a seguir en el análisis documental. ....	135
Figura 11. Ámbitos y temas Grupo de Discusión. ....	173





## INTRODUCCIÓN

Esta Tesis se enmarca en el área de Didáctica y Organización Educativa; y se propone describir y analizar el desarrollo, las fases y procedimientos efectuados en el diseño e implementación en la formación y evaluación del enfoque basado en competencias en universidades privadas de Santiago de Chile en la Región Metropolitana.

Existen diferentes motivos que justifican y enmarcan este trabajo. En primer lugar, podemos señalar las que surgen desde un interés personal y profesional. Dentro de las motivaciones personales está siempre presente la de poder promover aprendizajes más significativos en los estudiantes universitarios, profundizar por medio de la investigación formas de evaluación que acerquen a los estudiantes explorar y reflexionar con sentido crítico acerca del mundo y también sobre sí mismos, a disfrutar del saber y reconocerse en el hacer. Dentro de las razones profesionales, nos alienta profundamente poder investigar sobre los diseños basados en competencias y las formas de contribuir, a través de la misma, a diseñar las mejoras e innovaciones en la práctica académica.

En segundo lugar, la incorporación de la formación por competencias en la Educación Superior es sólo un indicador del cambio en el modelo educativo universitario chileno. Este enfoque se integra en medio de un debate polarizado entre la vigencia de una cultura academicista y una visión funcionalista de las competencias que dificulta síntesis nuevas. Los aspectos considerados en los párrafos anteriores y la revisión realizada de la literatura, nos ha llevado a identificar tres necesidades que sirven como punto de partida para esta investigación:

- ✓ Conocer los fundamentos del enfoque por competencias en el contexto universitario (¿cómo se conciben las competencias? ¿qué características tiene la planificación del currículum desde la perspectiva del enfoque por competencias? ¿qué rasgos/atributos tienen los diseños de proyectos formativos? ¿cómo han sido definidos los perfiles profesionales y resultados académicos en las diferentes titulaciones? ¿cómo se han descrito las competencias comunes a todas las titulaciones universitarias? ¿cómo se han elaborado los diseños metodológicos basados en un enfoque por competencias? ¿cómo se integran las competencias en la evaluación?)



- ✓ Conocer cómo se está llevando a cabo el desarrollo, las fases y los procedimientos realizados en el diseño e implementación en la formación y evaluación por competencias en el contexto universitario chileno (¿qué se hace efectivamente para integrar el enfoque por competencias? ¿cómo, de qué forma concreta se desarrolla? ¿qué aspectos se valoran del proceso de integración? ¿quiénes han participado? ¿cuáles son los referentes asociados en la integración de las diferentes fases y procedimientos realizados en la implementación del enfoque por competencias?)
- ✓ Relacionar las acciones que efectivamente se llevan a cabo en las titulaciones del contexto chileno para desarrollar propuestas de intervención orientadas a la mejora (¿qué se hace y en qué condiciones se generan propuestas que garanticen la calidad de los procesos de aprendizaje y de los resultados de cada titulación?)

La primera necesidad nos acerca al objeto de estudio de la investigación, la segunda nos lleva a conocer el objeto de estudio en su contexto y sus características; la tercera nos plantea la finalidad de la investigación educativa en el contexto de la Didáctica, Formación y Evaluación Educativa: favorecer la mejora a través de propuestas de intervención.

En consecuencia, se definen tres objetivos específicos: (1) Identificar los elementos característicos que posee el desarrollo realizado en el cambio en la enseñanza de los docentes y que permiten la adquisición de competencias transversales en los estudiantes de pedagogía; (2) Describir las características de la evaluación por competencias en la formación universitaria de estudiantes de pedagogía y cómo se integran las competencias en la evaluación; e (3) Identificar los factores que favorecen y/o dificultan en este proceso de cambio la implementación de un modelo basado en competencias desde la perspectiva de sus implicados (docentes y directivos).

Con respecto a la Tesis, como informe de investigación, se estructura en cuatro partes principales. **La primera parte** expone la delimitación del problema, caracterización del objeto de estudio como asimismo los objetivos de esta investigación. **La segunda parte** corresponde al Marco Teórico y está compuesto por cuatro capítulos: el Capítulo 1 “**Competencias: Conceptualización desde una perspectiva internacional**”; el Capítulo 2 “**El aprendizaje por competencias y la formación del estudiante universitario**”; el Capítulo 3 “**La evaluación de los aprendizajes en el marco de los diseños por competencias**” y el Capítulo 4 “**Procesos de cambio educativo**”. La finalidad de estos capítulos es presentar las bases conceptuales desde las que definir el objeto de estudio

considerando diferentes perspectivas que ofrece la revisión de la literatura nacional e internacional.

En una **tercera parte**, se expone el Marco Metodológico de la investigación el que está constituido por dos capítulos: El Capítulo 5 “**Marco Metodológico de la Investigación**” y el Capítulo 6 “**Desarrollo del Estudio de Campo**”. El propósito de estos capítulos es presentar el diseño metodológico y desarrollo del estudio de campo de esta investigación. En efecto, las características de la población y la muestra que participaron en este estudio son descritas a lo largo de sus apartados; como asimismo las técnicas e instrumentos de recolección de datos que fueron elaborados, aplicados y posteriormente analizados.

Finalmente, se presenta la cuarta parte de esta investigación que está compuesto por el capítulo 7 “**Resultados Transversales y Conclusiones de la Investigación**”. En efecto, se presentan los resultados correspondientes a los procesos llevados a cabo para implantar el enfoque basado en competencias, en relación a tres aspectos de manera integrada. El primero, destinado a integrar los resultados obtenidos respecto del proceso de formación por competencias; el segundo, relacionado con la evaluación de las competencias y finalmente, el tercero concerniente a las dificultades e implicaciones que ha tenido este proceso de cambio curricular. Cabe mencionar que las conclusiones de esta Tesis, se han estructurado procurando responder a los objetivos que dirigieron esta investigación.



## **PRIMERA PARTE: PRESENTACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

## Presentación

Esta primera parte tiene por objeto caracterizar y definir en términos generales, el proceso de investigación a desarrollar. Se organiza en dos secciones principales. La primera de ellas, hace referencia a la delimitación del problema y justificación de la investigación, define el interés educativo y público que presenta el tema del enfoque por competencias como objeto de estudio y define el estado del arte. La segunda sección describe los objetivos y el diseño general de la investigación.

### 1. Delimitación del Problema y actualidad del tema.

Actualmente nos encontramos inmersos en lo que se conoce como la *sociedad del conocimiento*. Tal denominación corresponde a una etapa de las sociedades desarrolladas en las que la información y el conocimiento tienen una mayor relevancia y son más necesarios para su funcionamiento y mantenimiento. En las sociedades cuyo movimiento depende del conocimiento (Gimeno Sacristán, 2010), surgen nuevos modos de vida, nuevas formas de aprender, oportunidades de establecer relaciones de intercambio con los demás y nuevas demandas de actividades profesionales en el mercado laboral.

En este sentido, la incorporación de las instituciones educativas a la nueva sociedad requerirá un cambio de cultura “informativa” que ahora está asentada en ellas. En consecuencia:

*“una de las cosas más representativas de la enseñanza universitaria actual es el estar apegada a esquemas propios de la revolución industrial del pasado y de comienzo del siglo XX. El currículum está concebido de forma unidisciplinaria o en el mejor de los casos pluridisciplinaria” (Escotet 2004:31).*

El currículum para esta nueva sociedad requiere por tanto, la remoción de mecanismos, hábitos, rutinas y cambios en la estructura curricular de la universidad actual, relacionada con la especialización y la fragmentación propia del Taylorismo, que supuso un importante avance en los sistemas productivos y laborales durante una gran parte del siglo XX (Villardón, 2006).

Así, los niveles de calidad y de calificación de los ciudadanos deben de superar ciertos niveles mínimos, si no se quiere entrar, de acuerdo a la lógica actual, en procesos de exclusión. Por otro lado, estas nuevas desigualdades provocan *“un sufrimiento más profundo,*

*porque son percibidas más como un fenómeno personal que socioeconómico y estructural” (Tedesco, 2000: 83).*

Estos análisis ponen en evidencia *“la importancia crucial que adquiere hoy la definición de políticas educativas que garanticen a todos una enseñanza de muy buena calidad” (Mateo, 2000:45).* En esta misma línea:

*“la educación también modifica su papel, ya que, por un lado, será la variable más importante que permitirá entrar o, por el contrario, quedarse fuera del círculo donde se definen y realizan las actividades socialmente más significativas; y por él, será necesario educarse a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo. En el futuro, paradójicamente, será necesaria una movilidad muy intensa para mantenerse en la misma posición (...) (Tedesco, 2000: 85-86)*

En este contexto las personas necesitan ser capaces de utilizar el conocimiento, de actualizarlo, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, y de entender el potencial de lo que aprenden, de tal forma que puedan adaptar el conocimiento a nuevas situaciones que se transforman rápidamente. Este fenómeno tiene consecuencias muy importantes sobre el comportamiento de la demanda educativa

*(...) Asumir que debemos educarnos a lo largo de toda la vida, que ningún aprendizaje es definitivo y que el acceso al conocimiento no garantiza el ascenso social, modifica profundamente la representación social tradicional que se posee sobre la educación. Se requiere así unas demandas educativas más cualificadas” (Tedesco, 2000:85-86)*

En efecto, Pozo y otros (2009) señalan la importancia de promover una enseñanza universitaria dirigida a formar aprendices y futuros profesionales capaces de usar el conocimiento en forma autónoma y estratégica. De esta manera, no solo porque podrá afrontar demandas o tareas nuevas (problemas a los que transferir lo aprendido) sino también porque el cambio tecnológico hace que las técnicas – las secuencias concretas de pasos para ejecutar una acción- cambien muy aceleradamente, mientras que las formas de pensar, de entender e interpretar los resultados de esa ejecución, las estrategias en que cobran sentido, sean mucho más estables. Es así como el conocimiento que la universidad gestiona,

muestra algunas tendencias que deben ser tenidas en cuenta: el conocimiento es cada vez más extenso, el ritmo al que se genera este conocimiento es cada vez más acelerado y, en consecuencia crece su obsolescencia (Monereo y Pozo, 2003)

Por tanto, la sociedad de la información y del conocimiento dirige a la educación demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida, la capacidad para entender la información, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales.

Es justamente en este escenario donde el tema de la formación por competencias se está convirtiendo en objeto de interés educativo mundial. En efecto, la necesidad de las instituciones universitarias de responder con calidad a las demandas de formación ha llevado a un incremento de las investigaciones en temas como perfiles de las titulaciones universitarias, políticas que subyacen a la formación por competencias, evaluación por competencias y resultados de aprendizaje.

Distintas perspectivas relacionadas con estos aspectos se investigan en estudios como los de Villardón (2006), Gairín (2008), Rodríguez (2008), Pérez Gómez (2009), Gil (2009), Cano (2010) por sólo mencionar algunas; y en tesis doctorales como la de Barrie (2003), Tobón (2005), Goñi (2007), García (2010), entre otras, cuyos estudios de campo fueron desarrollados en países como Australia, Argentina, España y Colombia.

Sin embargo, en Chile la literatura es escasa y poco sistematizada al respecto, y es por eso que pensamos que sigue existiendo un vacío epistemológico y metodológico con respecto a la base conceptual desde la cual diseñar y monitorizar las mejoras y las innovaciones que conlleva este modelo de formación y por tanto, hablar de un enfoque basado en competencias representa un desafío a enfrentar, un camino incipiente y prematuro en el contexto chileno que es donde está enfocado este estudio.

En este sentido y dada la necesidad de rentabilizar los esfuerzos formativos y los recursos para aumentar la competitividad institucional y mejorar los resultados académicos de los estudiantes, conocer los procesos de cambio que se están efectuando en el contexto chileno para instalar un enfoque por competencias es uno de los objetivos centrales de esta investigación.

Desde esta perspectiva, creemos que la universidad se enfrenta a un proceso de cambio con dos fases abiertas. Una, la influencia del contexto en la que se encuentra

inmerso, a través de las exigencias de acreditación, reconocimiento y legitimidad ante la sociedad, y competitividad; y otra, los procesos de cambio interno generados para responder a estas demandas.

A la luz de lo anteriormente expuesto y producto de la actualidad de este tema, y la carencia de trabajos empíricos al respecto, nos parece importante iniciar un proceso descriptivo y analítico en el contexto chileno respecto de las principales características de la formación por competencias en Carreras de Pedagogía en Universidades Privadas de la Región Metropolitana (R.M) de Santiago de Chile, indagar acerca de la evaluación de dichas competencias y de la forma en que son integradas por los docentes en sus prácticas.

## **2. Caracterización del objeto de estudio y estado del arte**

Con la creación de un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (en adelante EEES) se pretende dar respuesta a este nuevo papel de la universidad para atender a las demandas de la sociedad. En efecto, en Europa, a partir de la Declaración de la Sorbona (1998) y de la Declaración de Bolonia (1999) y desarrollado en manifestaciones posteriores en Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) se ha producido un proceso de cambio en las universidades europeas en el que se recogen los desafíos planteados respecto de este Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

El nuevo marco anuncia importantes cambios. Así nos dice la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior:

*“El Espacio Europeo de Educación Superior significa un reto muy positivo para todos. Los estudios tendrán mayor transparencia y comparabilidad con beneficios para toda la sociedad y reportará a los estudiantes la organización de las enseñanzas en función de su aprendizaje. La introducción del crédito europeo como unidad del haber académico valora el volumen global de trabajo realizado por el alumno en sus estudios, no sólo las horas de clase. El diseño de los planes de estudio y las programaciones docentes se llevarían a cabo teniendo como eje de referencia el propio aprendizaje de los alumnos” (MECD 2003).*



En la misma línea del proceso de cambios, entre los propósitos del EEES está el lograr una universidad europea con características propias y singulares, capaz de competir con las principales universidades de cualquier parte del mundo; promover la convergencia entre títulos y modelos de formación y facilitar la movilidad no sólo de estudiantes y profesores, sino también de profesionales en ejercicio.

Lo anterior se plantea mediante un sistema comparable de títulos, ciclos formativos y un sistema de garantía de calidad homologable que permita el mutuo reconocimiento de esas titulaciones, para lograr la comparabilidad de los estudios y títulos universitarios, en pos de la calidad de la formación, entendida fundamentalmente, como la eficacia para la empleabilidad y la ciudadanía; conforme al escenario en que actualmente nos encontramos insertados y al que se le denomina como la *sociedad del conocimiento*.

*“el conocimiento, innovación y capacidad de aprendizaje son pues los tres aspectos complementarios del desenvolvimiento actual de las sociedades avanzadas” (Bricall, 2000:96)*

En este escenario, es donde emerge la necesidad de un cambio profundo de ajuste de las universidades a sus contextos nacionales e internacionales, de tomar medidas pertinentes con el fin de poder dar respuesta satisfactoria, eficiente y eficaz a los requerimientos de una sociedad cada vez más compleja y por tanto, a los nuevos problemas, necesidades e intereses que están surgiendo.

En efecto, para argumentar la necesidad de conectar y sintonizar los sistemas educativos en general y del currículum en este nuevo escenario, podemos sintetizar su importancia, a través de las siguientes situaciones:

- ✓ Hoy se requieren nuevas alfabetizaciones para poder participar en muchas esferas de la sociedad, si no se quiere entrar, de acuerdo a la lógica actual, en procesos de exclusión.
- ✓ La nueva sociedad prima los saberes con aplicación práctica aunque con una sólida base de formación básica fundamentalmente, y en general, a quienes tienen más nivel educativo, intelectual o académico.
- ✓ Por la importancia que tiene el dominio del conocimiento para incorporarse al mundo laboral y porque está relacionado con el progreso económico

En este último punto nos parece pertinente enfatizar que la sociedad moderna delega en la educación superior la función de desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan actuar de manera eficaz en dicha sociedad. La adquisición de competencias se sitúa en el núcleo de esta demanda. Desde esta perspectiva se considera el conocimiento como *“un recurso más que como un don”* (Barnett, 2001:33).

En efecto, la verdadera riqueza del enfoque por competencias *“reside en su poder para seleccionar e integrar conocimiento de distinta naturaleza y complejidad, para ordenarlos, para contribuir al desarrollo de diferentes tipos de capacidad incluso las más complejas y holísticas”*. (Escamilla 2008:37). De tal forma que:

*“las universidades han de contribuir también, de manera esencial, al desarrollo social, cultural y comunitario de su entorno local o regional. Históricamente, estas instituciones han intervenido activamente en la promoción de algunos servicios comunitarios de relieve (sea en el ámbito sanitario, sea en el artístico, etc.). Asimismo, aportan audiencias significativas para las distintas formas de expansión cultural y científica. Son muy activas en la potenciación de actividades de voluntariado o de otras iniciativas altruistas. Finalmente, son piezas clave para el fomento de espíritus críticos, para el seguimiento de creadores de opinión y para la aparición de líderes de la sociedad política y civil”* (Villa y Poblete 2008:29).

Así pues, vinculados a conceptos de movilidad, transferencia y el reconocimiento de los aprendizajes para la vida, surge el discurso de las competencias como el lenguaje capaz de responder a estas necesidades de internacionalización de la Educación Superior Europea. En este escenario, el desafío para las universidades de diseñar un currículum potenciador de competencias profesionales es doble. Por una parte el reto está puesto en modificar los paradigmas de enseñanza y aprendizaje, cuyo acento según Tuning (2003) radica en los roles que asumen los estudiantes y profesores y por otro, concebir la formación y desarrollo de competencias genéricas y específicas en su interrelación en el proceso de formación profesional.

En consecuencia, es necesario introducir cambios que susciten el interés por el aprendizaje entre los estudiantes y para ello, se requiere una mayor implicación didáctica del profesorado. Respecto de los programas de estudio, deben seleccionar contenidos en función

de lo que el sujeto que aprende *“debe saber”* y *no en función de lo que el sujeto que enseña “sabe”* o *“cree saber”* (Villardón 2006:12). Esto exige al profesorado a estar en permanente renovación de teorías, técnicas o procesos y en total relación con el conocimiento que se genera dentro y fuera de la universidad.

No obstante y de acuerdo a la literatura consultada, no todos los discursos asumen una adhesión a estos propósitos. Al contrario, hay voces que cuestionan los planteamientos anteriormente expuestos.

*“Los conocimientos escolares no fueron escogidos prioritariamente para preparar a la mayoría para la vida. Se enseñan ante nada porque son considerados como bases indispensables para quienes profundizarán en las mismas disciplinas en los siguientes ciclos de estudio. Les conviene tanto a los alumnos que realizan estudios largos, como a sus padres. Ellos no se preocupan por una preparación para la vida, mejor dicho en la preparación para la vida, no hay nada que les importe más que dotarlos de los mejores diplomas”* (Perrenoud, 2012:29).

En esta misma línea, Escotet (2004:24) destaca que el alumnado persigue más las certificaciones profesionales que el propio aprendizaje y afirma que *“un siglo de búsqueda de certezas, apegado a la física newtoniana en el que la universidad se concentró en producir con vehemencia verdades absolutas y lentamente modificables. Al estudiante se le ha estado formando para un mundo inmutable y predecible”*

Como es posible advertir, lo anterior no contribuye al logro de los retos principales de la sociedad del siglo XXI propuestos al sistema universitario. Estos que apuntan a formar para la ciudadanía y preparar profesionales capaces de afrontar las demandas futuras del ámbito laboral (Bricall y Brunner, 2000). Y por tanto, es preciso el esfuerzo hacia una mayor cercanía y diálogo entre la universidad y la sociedad y el desplazamiento del contenido al aprendizaje.

De hecho, Villa y Poblete (2008) señalan que a las universidades se les está solicitando que:

*“no definan sus programas y planes académicos a espaldas de otros agentes que están vinculados con el desarrollo social y laboral; que tengan en cuenta y consideren el punto de vista de las instituciones públicas y privadas que intentan desarrollar su labor con profesionales capacitados en las competencias que hoy se consideran esenciales”.* (Villa y Poblete 2008:29).

En efecto, el conocimiento ha pasado a ser, en opinión de los expertos, el factor fundamental del desarrollo social, cultural y económico de las personas y de los países. En la actualidad el desarrollo económico se fundamenta, en las sociedades modernas, en el capital humano. Al respecto,

*“sólo incrementando los “stocks” de conocimiento de los ciudadanos, es posible extraer un buen rendimiento de los factores físicos de producción. En la medida que la creación de este “stock” exige una transmisión de los conocimientos, la educación adquiere en el marco de las sociedades postindustriales un papel decisivo en su desarrollo”. (Mateo, 2000:44).*

Lo anterior, lo reafirma señalando que:

*“El nuevo vocabulario de la educación superior evidencia que la sociedad moderna está arribando a otras definiciones del conocimiento y razonamiento (...) El nuevo vocabulario no es un mero adorno, sino que representa un cambio epistemológico en el carácter del mismo, de lo que en la universidad se considera como razón”. (Barnett, 2001:107-108).*

A la luz de los antecedentes expuestos, presentaremos a continuación los propósitos de esta investigación que tiene por objetivo general, describir y analizar el desarrollo, las fases y los procedimientos efectuados en el diseño e implementación del enfoque basado en competencias en el contexto universitario chileno.

### **3. Objetivos y diseño general de la investigación**

Producto de la actualidad de este tema, y la escasez de trabajos empíricos al respecto, nos parece importante iniciar una línea de indagación relacionada con la descripción y análisis de las acciones llevadas a cabo en las universidades privadas de Santiago de Chile. Es por ello que nos hemos propuesto los siguientes objetivos de investigación:

1. Identificar los elementos característicos en el proceso de formación por competencias en titulaciones de educación en universidades privadas en Santiago de Chile.
2. Describir las características de la evaluación por competencias en la formación universitaria de estudiantes de pedagogía y cómo se integran las competencias en la evaluación.
3. Identificar los factores y las dinámicas que favorecen y/o dificultan en este proceso de cambio la implementación de un modelo basado en competencias desde la perspectiva de sus implicados (docentes y directivos).

Con la finalidad de responder a los objetivos planteados se define el diseño general de investigación, que se presenta en la Figura N°1.

Figura 1. Diseño de la Investigación. Fuente: Elaboración propia.



