



# 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

## **CUARTA PARTE: RESULTADOS Y CONCLUSIONES**



## **Capítulo 6. Resultados de la Investigación por cada estrategia de recogida de información.**

El presente capítulo expone los resultados de la investigación, a partir del diseño y su fundamentación presentados en el Capítulo 5. Es así como expondremos la información de este estudio y seguidamente el procesamiento de sus datos.

En primer lugar, se describen y analizan los datos obtenidos en el mismo orden que fueron descritos en el apartado de técnicas e instrumentos de recolección de datos. En este sentido, se presentan los datos conseguidos, a partir de la aplicación del cuestionario a los docentes que conformaron la muestra de esta investigación relacionados con las seis dimensiones que estructuró este instrumento: (1) características de los docentes, (2) características de la planificación del currículum por competencias, (3) diseño del programa de estudio por competencias, (4) aspectos considerados en la planificación/programación de aula, (5) aspectos metodológicos y (6) aspectos evaluativos. En este proceso participaron 86 profesionales de dos universidades privadas en la Región Metropolitana en Santiago de Chile.

En segundo lugar, se presenta la codificación de los datos y el agrupamiento por categorías obtenidos del contenido expresado acerca de cada uno de los aspectos que fueron discutidos en el grupo de discusión relacionados con cuatro dimensiones: (1) rol como directivos en el proceso de cambio en el enfoque por competencias, (2) procesos y factores implicados en la implementación de la formación por competencias, (3) condiciones en las que el profesorado ha tenido que asumir el cambio en el enfoque por competencias y (4) aspectos que dificultan el cambio de enfoque curricular en relación a la base conceptual de las competencias, escenarios de aprendizaje y concreción de la evaluación competencial.

En tercer lugar, se exhibe el análisis documental de la información que nos fue facilitada por las dos universidades que participaron en esta investigación. Cabe mencionar que dentro de los documentos oficiales y públicos que nos fueron facilitados por cada una de estas instituciones están: (1) Proyecto Educativo Institucional, (2) Perfil de Egreso de las

carreras, (3) Programas de Estudio de las asignaturas de formación general, (4) Planificaciones de aula y por último, (5) Instrumentos de evaluación.

Finalmente es importante señalar que si bien en este capítulo se presentan los resultados y el procesamiento de los datos de cada estrategia de recolección de datos de manera separada, en el capítulo 7 se expondrán estos resultados de forma integrada destacando los puntos de encuentro entre sus resultados y en aquellos aspectos diferenciales respecto del desarrollo, las fases y los procedimientos efectuados en el diseño e implementación en la formación y evaluación del enfoque basado en competencias.

### **6.1 Resultados e interpretación de la información obtenida a partir del análisis del cuestionario.**

Los datos respecto de las opiniones entregadas por los docentes, fueron obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario cuya estructura estuvo basada en seis dimensiones que pueden observarse en la tabla N°11 de la página N°121. Las respuestas de cada uno de los 86 instrumentos, fueron traspasadas a una base datos que consideró toda la información contenida en los cuestionarios (Anexo1).

Coherente con el procesamiento de los datos de esta investigación, la información obtenida por el cuestionario fue analizada en forma porcentual, para determinar las tendencias existentes en el diseño e implementación en la formación y evaluación del enfoque basado en competencias. En virtud de lo anteriormente expuesto, los datos se presentarán primero con relación a la muestra total y posteriormente, se tratarán conforme con las distintas variables de este estudio.

#### **I. Características de los docentes:**

Tal como se definió, con esta dimensión se pretendió caracterizar a cada uno de los profesores que participaron en este estudio, debido a que la muestra contempló docentes pertenecientes a dos centros educativos diferentes y consideró docentes que se desempeñaran en carreras de educación, pero que ejercen en distintas áreas y niveles.

En el análisis de esta dimensión se procederá en forma sucesiva a describir la información en función de las dos subdimensiones que la organizan: *Las Características Personales y las Características Profesionales*.

a) **Características Personales.** Ellas corresponden a:

- **Género:** los datos obtenidos corresponden por igual entre hombres y mujeres, dado que el 50% corresponde a hombres y el porcentaje restantes a mujeres.
- **Edad:** Los datos obtenidos, determinan que casi el 60% de los docentes encuestados poseen una edad que se ubica en los extremos de las posibilidades dadas. Es decir, el 29,1% tiene entre 30 y 35 años; y el otro 29,1% en más de 51 años. El 40% restante se distribuye de la siguiente manera: 7% de los docentes señalan que sus edades van desde los 36 a 40 años. El 14% su edad se ubica en el tramo que va desde los 41 a 45 años. Finalmente, el 21% restante señala que su edad está en el tramo que va desde los 46 a 50 años. Por lo que, en conjunto, la muestra de este estudio es un profesorado mayor.

Las tablas N° 15 y N° 16 que se presentan, permiten ilustrar la distribución de los datos obtenidos.

**Tabla 15. Género de los docentes que conformaron la muestra de este estudio.**

**Género**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	43	50,0	50,0	50,0
	Femenino	43	50,0	50,0	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

**Tabla 16. Edad de los docentes que accedieron a conformar la muestra de este estudio.**

**Edad**

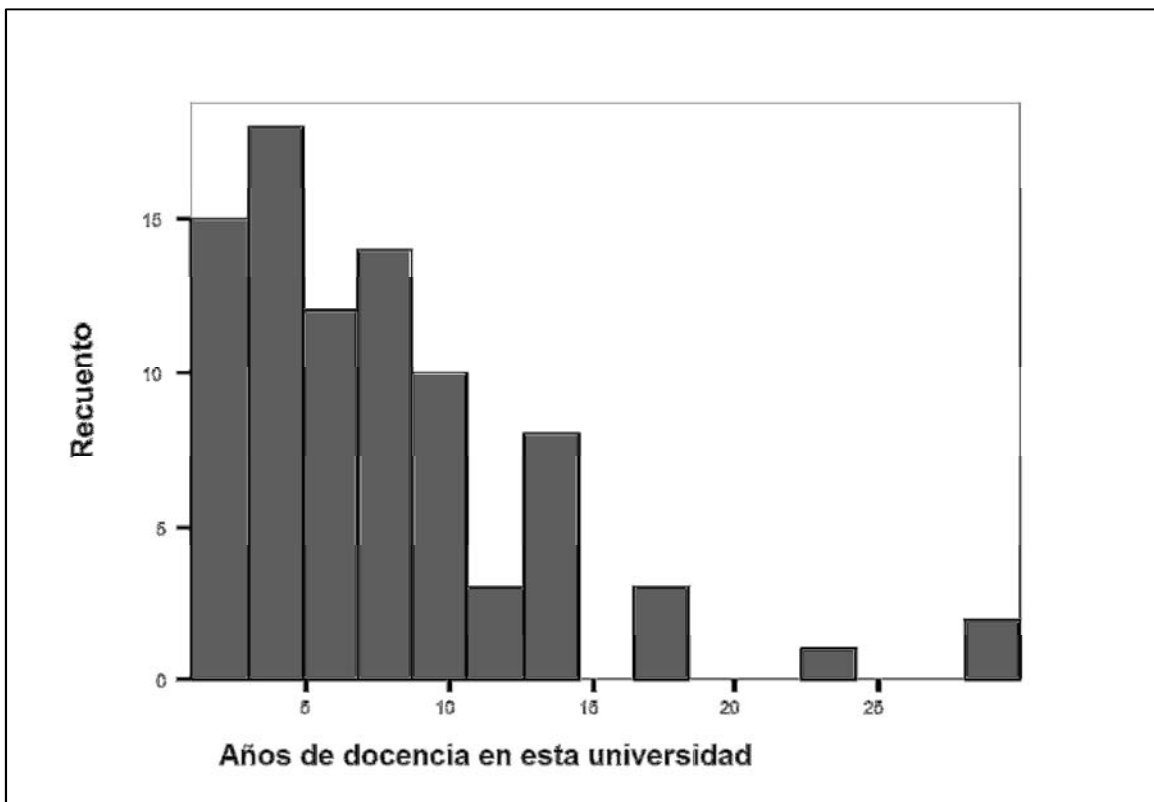
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre 30-35 años	25	29,1	29,1	29,1
	Entre 36-40 años	6	7,0	7,0	36,0
	Entre 41-45 años	12	14,0	14,0	50,0
	Entre 46-50 años	18	20,9	20,9	70,9
	Más de 51 años	25	29,1	29,1	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Además de los datos entregados en las tablas anteriormente presentadas, resulta interesante advertir que la muestra de docentes que participaron en este estudio se caracteriza por sujetos cuyas edades se concentran en los tramos que va desde los 30 a 35 años (29%) y con más de 51 años (29%) y al relacionar su edad con el género no existen diferencias.

b) **Características Profesionales:** Conciernen a aquellas particularidades profesionales de los docentes de la muestra. Entre ellas destacan universidad a la que pertenece, años de docencia en dicha casa de estudios, su grado académico, asignaturas en la que desarrolla sus praxis docentes y carrera en la que se desempeña.

Conforme a las características descritas, es que a continuación presentamos los datos que arrojó el cuestionario aplicado.

**Tabla 17. Años de Docencia en la Universidad.**





- **Años de docencia en dicha casa de estudios:** Los datos de la tabla N°17, muestra que más del 80,4% de los docentes, llevan trabajando en sus respectivas universidades entre 1 y 10 años. Al relacionar este dato con el promedio de edad del profesorado podemos señalar que los docentes que llevan trabajando entre ese rango de años sus edades se concentran entre 46-50 años. Así también es posible advertir que casi el 20% de ellos prestan servicios a estas instituciones por más de una década.

Una de las características profesionales preguntadas en el cuestionario, hace referencia al grado académico, de mayor jerarquía, obtenido por los docentes de la muestra. Las tablas que a continuación siguen (tabla N°18-N°19-N°20) exhiben los datos obtenidos respecto del grado académico de mayor jerarquía alcanzado por el profesorado que participó en esta investigación.

**Tabla 18. Grado Académico de mayor jerarquía obtenido por los docentes de la muestra (Ambas Universidades).**

		Grado académico			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Licenciado	19	22,1	22,1	22,1
	Magíster	55	64,0	64,0	86,0
	Doctor	12	14,0	14,0	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

**Tabla 19. Grado Académico de mayor jerarquía obtenido por los docentes en cada universidad (Univ.1- Univ.2)**

**Tabla de contingencia Universidad a la que pertenece \* Grado académico**

Recuento		Grado académico			Total
		Licenciado	Magíster	Doctor	
Universidad a la que pertenece	Universidad 1	9	20	5	34
	Universidad 2	10	35	7	52
Total		19	55	12	86

**Tabla 20. Relación entre las variables género de los docentes de la muestra y su grado académico.**

**Tabla de contingencia Género \* Título académico**

Recuento		Título académico			Total
		Licenciado	Magíster	Doctor	
Género	Masculino	9	30	4	43
	Femenino	10	25	8	43
Total		19	55	12	86

- **Grado académico:** Los datos registrados en la tabla N°18 exhibe la distribución porcentual, respecto del mayor grado académico alcanzado por el profesorado en ambas universidades y la tabla N°19 la frecuencia de los grados académicos por cada universidad. En consecuencia, el 64% de ellos poseen un magíster de los cuales 35 docentes con este grado académico pertenecen a la Universidad 1 y 20 a la Universidad 2, le siguen los licenciados con un 22%, de los cuales 9 son de la Universidad 1 y 10 y finalmente con un 14% los doctores correspondiente a 5 docentes en la Universidad 1 y 7 en la Universidad 2. Al relacionar las variables género con el grado académico más alto que hayan obtenido, los datos señalan que las mujeres con Grado de Doctor, duplican en número a los Doctores hombres. En tanto, los Grados Académicos de Licenciado y Magíster en número son similares a los obtenidos tanto por hombres como por mujeres. La tabla N°20 contiene los datos obtenidos respecto de lo anteriormente señalado:

En la tabla N°21 que sigue se presentan los datos relacionados con las asignaturas en la que el profesorado desarrollan sus praxis docentes, clasificándose en aquellas de formación general y de especialidad.

- **Asignaturas en la que desarrolla sus praxis docentes:** Tal como se presentan los datos de la tabla N°20, mayoritariamente (73%) son asignaturas de la especialidad las que dictan los docentes que participaron de este estudio.

**Tabla 21. Asignaturas en la que desarrolla sus praxis docentes**

**Asignaturas en la que desarrolla sus praxis docentes**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Formación General	23	26,7	26,7	26,7
	Especialidad	63	73,3	73,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

En la tabla N°22 que a continuación se presenta, muestra la distribución de los docentes de la muestra en función de la carrera en la que se desempeñan.

**Tabla 22. Carrera(s) en la(s) que se desempeña como docente.**

**Carrera(s) en la(s) que se desempeña como docente**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pedagogía en Educación Física	47	54,7	54,7	54,7
	Pedagogía en Educación Básica	15	17,4	17,4	72,1
	Pedagogía en Educación Parvularia	24	27,9	27,9	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

- **Carrera en la que se desempeña:** De acuerdo a los datos obtenidos y que se muestran en la tabla N°22, más de un 50% de los docentes encuestados se desempeñan como docentes en la carrera de Pedagogía en Educación Física. Le siguen los docentes que ejercen en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia. Finalmente con un 17% los que trabajan en la carrera de Pedagogía en Educación Básica.

En resumen, de los análisis descritos se puede concluir una caracterización de los docentes de la muestra, en cuanto a sus particularidades personales y profesionales, que tendrían las siguientes tendencias:

- Se trata en general, de una muestra de docentes compuesta en un 50% de hombres y un 50% de mujeres, cuyas edades mayoritariamente se ubican en dos rangos de edad que va entre los 30 y 35 años; y por sobre los 51 años de edad. En su conjunto

podemos señalar que el profesorado que trabaja en estas universidades son profesionales de más de 40 años.

- La mayoría de ellos (88%) se desempeña en jornada diurna y más de un 70% los profesionales encuestados desarrolla sus praxis docentes en asignaturas de especialidad. Este dato se relaciona con el alto número de asignaturas de formación de la especialidad con que cuentan sus mallas curriculares en ambas universidades. En efecto, así como se verá más adelante, los documentos analizados permiten señalar que, en promedio las mallas curriculares en las dos instituciones estudiadas, constan con más de un 65% de asignaturas de la especialidad.
- Que en cuanto a sus características profesionales, más del 60% de ellos posee el grado de magíster y que las mujeres duplican el grado de doctor.
- Respecto de la relación que existe entre el número de años en que los docentes se desempeñan en sus respectivas instituciones de educación superior, el promedio de edad de ellos y el grado académico más alto, llama la atención que sólo un 14% de ellos hayan alcanzado el máximo grado académico.
- Respecto del punto anterior, consideramos que profesionales que en su conjunto es un profesorado mayor (tabla N°16), que llevan trabajando por más de una década en estas universidades (tabla N°17) podríamos estar señalando que el número de profesionales graduados del más alto nivel académico, con un conocimiento amplio en su disciplina, y capacitados para realizar en forma independiente investigación, cuyos resultados representen aportes significativos al conocimiento de la disciplina a que corresponden debería ser un mayor número de doctores. No obstante, y de acuerdo a los datos presentados sólo el 14% del profesorado que se desempeña en titulaciones de educación de dos universidades privadas en Santiago han alcanzado el grado de doctor.

## II. Características de la planificación del currículum por competencias:

Esta segunda dimensión corresponde a todos aquellos aspectos que tendría este componente del currículum en opinión de los docentes que conformó la muestra de este estudio. En efecto, a través de las características de la planificación del currículum por competencias, intentamos describir las acciones que los docentes dicen haber realizado respecto de la implementación de la planificación curricular del enfoque competencial en sus respectivas instituciones. Pues como se ha descrito en el marco teórico de esta investigación, la planificación curricular supone tener en cuenta el perfil del titulado, en donde se distingue el perfil profesional, el perfil del ciudadano y las competencias que lo definen; una actuación en equipo que incluya partes de trabajo común entre los distintos profesores y la coordinación de programas y actuaciones individuales.

Una pregunta inicial en esta dimensión, tuvo relación a si el proceso de formación basado en el enfoque por competencias había finalizado o no en la institución donde se desempeña el docente encuestado.

**Tabla 23. Etapa en la que se encuentra el proceso de formación basado en competencias.**

**¿El proceso de formación basado en el enfoque por competencias en su Institución ha finalizado?:**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	23	26,7	26,7	26,7
	No	48	55,8	55,8	82,6
	No sabe	15	17,4	17,4	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Es así como es posible advertir en la tabla N°23, que más del 55% de ellos expresa que el proceso no ha finalizado y el 17% de ellos declara no saber si dicho proceso ha sido o no terminado. Sólo un 26% señala que el proceso de formación en este enfoque por competencias ha finalizado. Si bien integraremos los datos obtenidos de este instrumento con los otros dos aplicados (Resultados transversales de la investigación) ya podemos señalar que lo expresado tanto, en el grupo de discusión como en el análisis documental podemos afirmar que ambas instituciones han finalizado el proceso de formación basado en el enfoque por competencias.

Otro aspecto que fue consultado en el cuestionario aplicado apuntó a conocer en, opinión de los docentes, si ellos atribuían a la implementación del enfoque por competencias ciertamente cambios entre los que se presentaron como opciones los siguientes: un mayor trabajo en equipo, más acuerdos entre colegas de la misma o distinta disciplina, mayor participación en el diseño de programas de estudio, mayor asesoramiento y capacitación profesional o si, por el contrario, consideran que todo se ha venido dando de la misma forma y bajo las mismas dinámicas y que por tanto, no atribuyen cambio alguno, al enfoque basado en competencias.

Los análisis fueron realizados para cada una de las opciones presentadas a los docentes. Conforme entonces, en las tablas N°24 a la N°27, que a continuación se presentan muestran los datos obtenidos:

Como se puede observar en los datos de la tabla que sigue, más del 58% de los docentes encuestados señala que no potencia entre sus profesionales un mayor trabajo en equipo.

**Tabla 24. Respecto de un Mayor Trabajo en Equipo.**

**Considera que este enfoque implementado en su institución potencia entre sus profesionales: Un mayor trabajo en equipo.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	36	41,9	41,9	41,9
	No	50	58,1	58,1	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Los datos de esta tabla (N°25), confirman lo señalado en el punto anterior, acerca del trabajo en equipo. Es así como más del 66% de los docentes encuestados declara que la implementación de este enfoque no favorece más acuerdos y consensos entre docentes que se desempeñan en la misma o en distintas disciplinas.

**Tabla 25. Respeto de más acuerdos entre colegas de igual o distinta disciplina.**

**Considera que este enfoque implementado en su institución potencia entre sus profesionales: Más acuerdos y consensos entre colegas de igual o distinta disciplina.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	29	33,7	33,7	33,7
	No	57	66,3	66,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Respecto de si la implementación de un enfoque por competencias ha logrado una mayor participación en el diseño de programas de estudios, la tendencia en los datos revela que los docentes en más de un 70% considera que no. Los datos analizados en la tabla N°27 son los que a continuación se presentan:

**Tabla 26. Respeto de una mayor participación en el diseño de programas de estudio.**

**Considera que este enfoque implementado en su institución potencia entre sus profesionales: Mayor participación en el diseño de programas de estudios.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	23	26,7	26,7	26,7
	No	63	73,3	73,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Dentro de los cambios que se han podido atribuir al enfoque por competencias, consideramos el asesoramiento y capacitación profesional. En opinión de los docentes encuestados, más del 70% de ellos afirma que no ha habido un mayor asesoramiento profesional por parte de las instituciones que han implementado el enfoque basado en competencias. Los datos obtenidos son lo que se grafican en la tabla N°27.

**Tabla 27. Respecto de un mayor asesoramiento y capacitación profesional.**

**Considera que este enfoque implementado en su institución potencia entre sus profesionales: Mayor asesoramiento y capacitación profesional.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	25	29,1	29,1	29,1
	No	61	70,9	70,9	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Finalmente y como reafirmación a los datos anteriormente expuestos, casi el 70% de los docentes encuestados, consideran que no ha habido ningún cambio atribuible a la implementación del enfoque por competencias. En la tabla que sigue (Nº28) es posible advertir los datos analizados.

**Tabla 28. Potenciación entre profesionales como consecuencia de la implementación del enfoque basado en competencias.**

**Considera que este enfoque implementado en su institución potencia entre sus profesionales: Ninguno, pues esto se ha venido haciendo desde antes de implementar el enfoque.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	28	32,6	32,6	32,6
	No	58	67,4	67,4	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Continuando con el análisis de los datos obtenidos, referidos a aspectos de capacitación/asesoramiento, en las siguientes tablas Nº29, Nº30 y Nº31, nos permite apreciar las áreas en que los docentes señalan haber sido asesorados por parte de la universidad donde se desempeñan.

En efecto, es posible observar que respecto de la capacitación, particularmente en Planificación por Competencias, más de un 50% de los docentes declara que la institución organizó asesoramiento en esta área. Sin embargo, resulta preocupante que más del 40%



señale que no, dada la importancia que tiene este acompañamiento en la implementación del currículum basado en competencias.

**Tabla 29. Capacitación docente respecto de la Planificación por Competencias.**

**Señale en qué áreas la universidad ha organizado talleres/cursos de capacitación, de acuerdo al enfoque por competencias: Planificación por competencias**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	49	57,0	57,0	57,0
	No	37	43,0	43,0	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Respecto de la capacitación en Metodologías, más de la mitad de los docentes encuestados (52%) indica que la universidad no organizó talleres/cursos de capacitación en esta área. Los datos de la tabla N°30 presentan los datos obtenidos.

**Tabla 30. Capacitación docente respecto de Metodologías basadas en un enfoque basado en Competencias.**

**Señale en qué áreas la universidad ha organizado talleres/cursos de capacitación, de acuerdo al enfoque por competencias: Metodologías basadas en un enfoque por competencias.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	41	47,7	47,7	47,7
	No	45	52,3	52,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Otra de las áreas en que se le consultó a los docentes si la universidad había dispuesto de cursos/talleres, fue en la Evaluación por Competencias. Los resultados indican que la mitad de ellos declara que si (50%) y en la misma proporción (50%) que no. En la tabla que sigue (N°31) se muestran los datos conseguidos.

**Tabla 31. Capacitación docente respecto de la Evaluación por Competencias.**

**Señale en qué áreas la universidad ha organizado talleres/cursos de capacitación, de acuerdo al enfoque por competencias: Evaluación por competencias**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	43	50,0	50,0	50,0
No	43	50,0	50,0	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Finalmente y reafirmando los datos anteriormente expuesto. El general de los docentes encuestados (casi el 85%) dice que en su universidad no han existido cursos de capacitación en ninguna de las áreas del enfoque basado en competencias. Los datos que se presentan en la tabla N°32 da cuenta de lo expuesto.

**Tabla 32. No han existido cursos de capacitación en ningún aspecto del Enfoque basado en Competencias.**

**Señale en qué áreas la universidad ha organizado talleres/cursos de capacitación, de acuerdo al enfoque por competencias: Ninguno**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	13	15,1	15,1	15,1
No	73	84,9	84,9	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Los datos expuestos en la tabla anterior, permiten determinar que el 84,9% de los docentes manifiestan que no han existido cursos de capacitación en ningún aspecto del enfoque basado en competencias. Sin embargo, al tener en cuenta los análisis de las otras dos estrategias empleadas en la recolección de datos en esta investigación, podemos advertir que la información entregada por el profesorado resulta contradictoria al tener en cuenta la versión proporcionada por los directivos en el grupo de discusión. En efecto, los directivos declaran que sí existieron instancias de capacitación y de asesoramiento pero la poca participación de los docentes fue en sus opiniones, un gran problema.

En relación al nivel de participación de los docentes en la definición del Perfil de Egreso basado en el enfoque por competencias de la titulación en donde ellos se desempeñan, es posible advertir que un 52% de ellos señala que participó o está participando. Respecto del 10% de docentes que declara que no existe dicho perfil, es posible

atribuir ese porcentaje a una desinformación, en el sentido de que no sea del todo difundido por la institución porque efectivamente el análisis documental nos arroja la información necesaria para afirmar que sí existe. En la tabla N°33, que a continuación se presenta, expone los datos obtenidos:

**Tabla 33. Nivel de participación en la definición del Perfil de Egreso por Competencias.**

**Participó o está participando en la definición del perfil de egreso por competencias de la titulación en la cual usted se desempeña como docente:**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	45	52,3	52,3	52,3
No	32	37,2	37,2	89,5
No existe dicho perfil	9	10,5	10,5	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Tal como se aprecia en los datos de la tabla N°34, sólo el 40% de los docentes encuestados declara saber que sí se integró el Perfil Profesional y Perfil Ciudadano de los estudiantes en el Perfil de Egreso de los estudiantes titulados. En tanto que el 44% afirma no saber este aspecto, lo que hace suponer un grado importante de desconocimiento y falta de participación por parte del profesorado, situación que ratifican sus directivos cuando plantean en el grupo de discusión que la

**Tabla 34. Integración del Perfil Profesional y Ciudadano al Perfil de Egreso de los estudiantes titulados.**

**En el perfil de egreso por competencias, usted sabe si se integró o se han integrado el perfil profesional y el perfil ciudadano de los estudiantes titulados:**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	35	40,7	40,7	40,7
No	13	15,1	15,1	55,8
No sabe	38	44,2	44,2	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Al realizar el análisis del nivel de participación de los docentes de la muestra de este estudio en la identificación y descripción de las competencias que se trabajan en la titulación se obtiene que el 51% de ellos indica no haber participado ni está participando en dicha

identificación y descripción; y el 7% de ellos declara que no existe este propósito en la universidad en donde se desempeñan. A partir de los datos expuestos, en general se detecta un desconocimiento por parte de los docentes con respecto a la incorporación del perfil profesionales y perfil de ciudadano al perfil profesional de cada titulación.

**Tabla 35. Participación de los docentes de la muestra en la identificación y descripción de las competencias que se trabajan en la titulación.**

**Usted participó o está participando en la identificación y descripción de las competencias que actualmente se trabajan en la titulación (carrera)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	36	41,9	41,9	41,9
	No	44	51,2	51,2	93,0
	No existe	6	7,0	7,0	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

En conclusión, dentro de los análisis descritos sobre las características de la planificación del currículum basado en el enfoque por competencias, es posible apreciar los siguientes puntos:

- Respecto del proceso de formación basado en el enfoque por competencias, llama la atención que sólo el 26% de los docentes encuestados declare que este proceso ha finalizado y en consecuencia, más del 70% de los profesionales que participaron en este estudio, indica que este proceso está en desarrollo (55%) o que no sabe si está finalizado (17%).
- Por lo tanto, que más del 70% del profesorado señale que no ha finalizado este proceso o que no sabe si esto ha ocurrido, podría significar que el término del proceso de implementación del nuevo enfoque curricular por competencias no haya sido del todo difundido por las autoridades responsables en las universidades o podemos suponer que existe entre el profesorado un alto nivel de desconocimiento atribuido a la falta de participación.
- Este último punto es ratificado por los mismos directivos, al declarar que un problema que ha dificultado su gestión ha sido la falta de participación de los docentes a reuniones e instancias de socialización del nuevo enfoque curricular basado en

competencias. Las condiciones contractuales del profesorado (sólo por horas) implica que ellos trabajen en otras universidades y que por tanto, la falta de tiempo para participar ha sido, en opinión de sus directivos, un gran problema.

- En general, hemos analizado datos en lo que predomina un bajo nivel de participación del profesorado en aspectos, tales como: capacitación docente. En consecuencia, los docentes consideran en un 71% que este enfoque curricular por competencias no potencia entre sus profesionales un mayor asesoramiento y capacitación profesional. Cabe señalar que esta información es apoyada con lo declarado por los directivos, en tanto, que de los análisis realizados del grupo de discusión es posible señalar que ellos reconocen que fueron pocas las instancias más expertas en términos de capacitación y asesoramiento especialmente en lo referido a aspectos metodológicos y de evaluación.
- Sin embargo, consideramos que respecto al nivel de participación en la definición del Perfil de Egreso por competencias de la titulación en donde ellos se desempeñan como docentes es positivo (52,3%) pese a que el 10,5% declara que no existe dicho perfil. Al respecto, cabe mencionar que al vincular esta información con las opiniones vertidas por los directivos, en el grupo de discusión confirman la participación docente como uno de los estamentos que contribuyeron en el diseño de los perfiles por competencias en las respectivas carreras.

### **III. Características del diseño del programa de estudio por competencias**

Una de las informaciones que nos pareció relevante conocer, en opinión de los docentes encuestados, fue si ellos(as) consideraban o advertían que habían existido diferencias entre el programa anterior y el actual basado en el enfoque por competencias. En efecto, esta pregunta estuvo compuesta por cinco posibilidades en donde cada una fue analizada para conocer la tendencia en las respuestas de los docentes.

De los datos obtenidos y analizados, en general un alto porcentaje de las respuestas otorgadas, no admiten diferencias entre el programa anterior y el actual basado en competencias. Es así como el 67% (tabla N°36) señala que el nuevo programa no posee un

mapa de competencias en donde se describan los resultados de aprendizaje. De hecho, el 80% de ellos (tabla N°37) declara que no ha habido cambios entre las características del diseño del programa de estudios por competencias con el anterior programa.

**Tabla 36. Tiene un Mapa de Competencias que describe los resultados de aprendizajes esperados.**

**¿Cuál de las siguientes características cree usted que diferencia su anterior programa: Que tiene un mapa de competencias, que describe los resultados de aprendizajes esperados.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	28	32,6	32,6	32,6
	No	58	67,4	67,4	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

**Tabla 37. No se advierten cambios atribuibles al enfoque por competencia.**

**¿Cuál de las siguientes características cree usted que diferencia su anterior programa: Ninguno de los anteriores.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	17	19,8	19,8	19,8
	No	69	80,2	80,2	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Respecto de determinar las formas de trabajo en el momento de elaborar sus planificaciones de aula, podemos señalar que quienes lo hacen de manera **individual**, esgrimen dentro de sus razones las siguientes:

- Falta de instancias para reunirse con sus colegas: 22%

**Tabla 38. Falta de instancias para reunirse con sus colegas.**

**Si la elaboración del programa de estudio de su asignatura basado en competencias fue de manera INDIVIDUAL: Falta de instancias para reunirse con sus colegas.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	19	22,1	22,1	22,1
	No	67	77,9	77,9	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

- Preferencia de diseñar sus programas de estudio fuera de la universidad: 7%

**Tabla 39. Preferencia de realizar el diseño del programa fuera de la universidad (sola-a).**

**Si la elaboración del programa de estudio de su asignatura basado en competencias fue de manera INDIVIDUAL: Preferencia de realizar el diseño del programa fuera de la universidad (solo-a).**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	6	7,0	7,1	7,1
	No	79	91,9	92,9	100,0
	Total	85	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		86	100,0		

- Falta de capacidad de trabajar en equipo: 6%

**Tabla 40. Falta de capacidad de trabajar en equipo.**

**Si la elaboración del programa de estudio de su asignatura basado en competencias fue de manera INDIVIDUAL: Falta de capacidad de trabajar en equipo.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	8	9,3	9,3	9,3
	No	78	90,7	90,7	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

- La política de la universidad es designar una sola persona: 6%

**Tabla 41. La política de la universidad es designar una sola persona.**

**Si la elaboración del programa de estudio de su asignatura basado en competencias fue de manera INDIVIDUAL: La política de la universidad es designar a una sola persona.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	5	5,8	5,8	5,8
	No	81	94,2	94,2	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Respecto de determinar las formas de trabajo en el momento de elaborar sus planificaciones de aula, podemos señalar que quienes lo hacen de manera **grupal**, especifican dentro de sus razones las siguientes:

- Las reuniones de departamento están fijadas con el propósito de hacerlo grupal: 27%

**Tabla 42. Las reuniones de departamento están fijadas con ese propósito.**

**Si la elaboración del programa de estudio de su asignatura basado en competencias fue de manera GRUPAL: Las reuniones de departamento fueron (o están) fijadas con ese fin.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	23	26,7	26,7	26,7
No	63	73,3	73,3	100,0
Total	86	100,0	100,0	

- Acordar las competencias que se trabajan desde su asignatura: 42%

**Tabla 43. Acordar las competencias que se trabajan desde la asignatura de cada docente.**

**Si la elaboración del programa de estudio de su asignatura basado en competencias fue de manera GRUPAL: Para acordar las competencias que se trabajan desde su asignatura.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	36	41,9	41,9	41,9
No	50	58,1	58,1	100,0
Total	86	100,0	100,0	

- Para tener un solo programa por nivel: 28%

**Tabla 44. Para tener un solo programa por nivel.**

**Si la elaboración del programa de estudio de su asignatura basado en competencias fue de manera GRUPAL: Para tener solo programa por nivel.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	24	27,9	27,9	27,9
No	62	72,1	72,1	100,0
Total	86	100,0	100,0	



- Por la coherencia que debe existir con el perfil de egreso: 50%

**Tabla 45. Por la coherencia que debe existir con el perfil de egreso.**

**Si la elaboración del programa de estudio de su asignatura basado en competencias fue de manera GRUPAL: Por la coherencia que debe existir por el perfil de egreso.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	43	50,0	50,0	50,0
	No	43	50,0	50,0	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

En síntesis, dentro de los análisis descritos acerca de las características del diseño del programa de estudio basado en el enfoque por competencias, podemos sintetizar los siguientes puntos:

- Uno de los datos que resultan reveladores respecto de las características del programa de estudio, en opinión de los docentes encuestados, es que el programa actual basado en un enfoque por competencias no reviste mayores diferencias con el programa actual. De hecho, un 80% de las respuestas entregadas, sostiene esta conclusión.

#### **IV. Aspectos considerados en la planificación/ programación de aula:**

Esta cuarta dimensión apunta describir los aspectos que son tenidos en cuenta a la hora de planificar o programar sus asignaturas los docentes. En efecto, consideramos importante saber qué información y/o documentos son empleados por los docentes como referentes para planificar, qué condicionantes afectan su programación y si la tienen en cuenta antes de programar sus clases. Asimismo, si la formulación de objetivos de la asignatura indica las competencias o componentes de la competencia (conocimientos, habilidades y actitudes) a adquirir por parte de sus estudiantes, en términos de resultados de aprendizajes y cuáles son las estrategias y actividades para lograr los objetivos pretendidos y declarados en este documento oficial. Finalmente, determinar las formas de trabajo en el momento de elaborar sus planificaciones (individuales, colectivas, disciplinar, interdisciplinar).

De acuerdo a lo anteriormente señalado, presentaremos los datos obtenidos en primer lugar respecto a si la elaboración de las planificaciones era trabajada con docentes de otros ámbitos disciplinarios.

Los datos revelan que más del 60% de los docentes no trabaja con colegas de otras disciplinas. El análisis a esta pregunta se exhibe en la tabla N°46 que a continuación se presenta:

**Tabla 46. Trabajo con docentes de otros ámbitos disciplinarios.**

**En la elaboración de sus planificaciones de aula. ¿Usted trabaja con docentes de otros ámbitos disciplinarios?:**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si	32	37,2	37,2	37,2
No	54	62,8	62,8	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Respecto de los cambios que han sido necesarios incluir en la planificación de aula de los docentes, los datos de la tabla N°47 confirman que el trabajo con docentes de otros ámbitos disciplinarios no ha sido la tendencia, dado que sólo el 9% de ellos ha considerado este aspecto como un cambio.

**Tabla 47. Cambios considerados en la planificación de aula basados en un enfoque por competencias.**

**¿Qué cambios han sido necesarios considerar en su planificación de aula dado la implementación del enfoque por competencias?:**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Planificar con docentes de diferentes áreas	8	9,3	11,8	11,8
Incluir las características de la titulación definidas en el perfil profesional	12	14,0	17,6	29,4
Tener como referente el mapa de competencias	18	20,9	26,5	55,9
Ninguno	18	20,9	26,5	82,4
Otro	12	14,0	17,6	100,0
Total	68	79,1	100,0	
Perdidos Sistema	18	20,9		
Total	86	100,0		

Uno de los aspectos que pretendíamos determinar en las características de las planificaciones de aula elaboradas por los docentes de la muestra era la formulación de sus objetivos. Para ello, fue necesario indagar si en la elaboración de la planificación basada en competencias, debieron incluir objetivos que:

- Formularan aprendizajes de conocimientos conceptuales o factuales: El 53,5%, de los docentes inclinaron sus preferencias entre bastante y mucho.

**Tabla 48. Aprendizajes de conocimientos conceptuales o factuales.**

**En su planificación de aula basadas en competencias, usted ha debido incluir objetivos que: Proponen aprendizajes de conocimientos conceptuales o factuales**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	1,2	1,3	1,3
	Nada	5	5,8	6,3	7,6
	Muy Poco	7	8,1	8,9	16,5
	Algo	20	23,3	25,3	41,8
	Bastante	27	31,4	34,2	75,9
	Mucho	19	22,1	24,1	100,0
	Total	79	91,9	100,0	
Perdidos	Sistema	7	8,1		
Total		86	100,0		

- La adquisición de habilidades en la aplicación de lo aprendido: El 77% de los encuestados incluyó este tipo de aprendizajes en sus objetivos.

**Tabla 49. Adquisición de habilidades en la aplicación de lo aprendido.**

**En su planificación de aula basadas en competencias, usted ha debido incluir objetivos que: Adquisición de habilidades en la aplicación de lo aprendido**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	7,0	7,6	7,6
	Muy Poco	3	3,5	3,8	11,4
	Algo	4	4,7	5,1	16,5
	Bastante	22	25,6	27,8	44,3
	Mucho	44	51,2	55,7	100,0
	Total	79	91,9	100,0	
Perdidos	Sistema	7	8,1		
Total		86	100,0		

- Desarrollo de actitudes: El 70% declaró que incorporó el desarrollo de actitudes como objetivo en sus planificaciones, en términos de resultados de aprendizaje, considerándolo como un cambio.

**Tabla 50. Desarrollo de actitudes.**

**En su planificación de aula basadas en competencias, usted ha debido incluir objetivos que: Desarrollo de actitudes**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	7	8,1	9,1	9,1
	Muy Poco	2	2,3	2,6	11,7
	Algo	8	9,3	10,4	22,1
	Bastante	25	29,1	32,5	54,5
	Mucho	35	40,7	45,5	100,0
	Total	77	89,5	100,0	
Perdidos	Sistema	9	10,5		
Total		86	100,0		

- Todo lo anterior de manera integrada: El 70% señala haber incluido todo lo anterior de manera integrada

**Tabla 51. Todo lo anterior de manera integrada.**

**En su planificación de aula basadas en competencias, usted ha debido incluir objetivos que: Todo lo anterior de manera integrada**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	7,0	7,8	7,8
	Muy Poco	3	3,5	3,9	11,7
	Algo	8	9,3	10,4	22,1
	Bastante	21	24,4	27,3	49,4
	Mucho	39	45,3	50,6	100,0
	Total	77	89,5	100,0	
Perdidos	Sistema	9	10,5		
Total		86	100,0		

En general, los principales atributos de esta dimensión que apuntaba a describir los aspectos que son tenidos en cuenta cuando los docentes elaboran sus planificaciones, son sintetizados en los siguientes puntos:

- Es posible advertir que los docentes al momento de elaborar sus planificaciones de aula un 14% de ellos, declara haber incluido las características de la titulación definidas en el perfil profesional en sus planificaciones de aula. Sin embargo, más de un 20% cree que no han habido cambios necesarios de considerar en su planificación dada la implementación del enfoque basado en competencias.
- Respecto de la formulación de sus objetivos basados en un enfoque competencial, el 77% de ellos han incluido aquellos que potencien la adquisición de habilidades instrumentales en la aplicación de lo aprendido.

#### **V. Aspectos metodológicos supuestos en las prácticas docentes:**

Se entenderá por aspectos metodológicos al conjunto coherente de técnicas y acciones para dirigir el aprendizaje hacia los objetivos pretendidos. En este sentido, consideramos importante saber si los docentes suponen o tienen en cuenta la estructura con la que cuentan y características organizativas, si éstos condicionan la elección de sus metodologías. Asimismo, conocer si, a través, de sus metodologías los docentes incentivan el aprendizaje autónomo, cooperativo y activo en sus estudiantes; y por cierto cuáles son entonces las posibilidades metodológicas empleadas por los docentes para el logro de estos aprendizajes.

A la luz de lo anteriormente expuesto, presentaremos los resultados acerca de las modificaciones que en la práctica, los docentes de la muestra de este estudio han reconocido como producto de la implementación del enfoque por competencias.

- Mayor organización de los procesos de E-A alrededor de trabajos prácticos: El 40% de ellos considera que ha experimentado esta modificación en su práctica docente.

**Tabla 52. Mayor organización de los procesos de E-A alrededor de trabajos prácticos.**

**¿Qué modificaciones en su práctica docente considera que ha experimentado como consecuencia de la implementación de este enfoque por competencias?: Mayor organización de los procesos de E-A alrededor de trabajos prácticos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	34	39,5	39,5	39,5
	No	52	60,5	60,5	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

- Metodologías más activas: El 45% ha incorporado metodologías más activas en sus prácticas docentes.

**Tabla 53. Metodologías más activas.**

**¿Qué modificaciones en su práctica docente considera que ha experimentado como consecuencia de la implementación de este enfoque por competencias?: Metodologías más activas.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	39	45,3	45,3	45,3
	No	47	54,7	54,7	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

- Más evaluaciones de procesos, no tanto de producto: El 48% señala esta modificación como consecuencia de la implementación del enfoque basado en competencias.

**Tabla 54. Más evaluaciones de procesos, no tanto de producto.**

**¿Qué modificaciones en su práctica docente considera que ha experimentado como consecuencia de la implementación de este enfoque por competencias?: Más evaluaciones de procesos, no tanto de producto.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	42	48,8	48,8	48,8
	No	44	51,2	51,2	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

- Ninguno: El 43% señala que todo lo anterior ha sido parte de sus praxis docentes habituales, por tanto, no ha habido modificación en su práctica docente.

De los análisis realizados en esta quinta dimensión, es posible establecer que las modificaciones que en la práctica, los docentes de la muestra de este estudio han reconocido como producto de la implementación del enfoque por competencias, es posible señalar que:

- El 40% de ellos considera que ha ejercitado en sus prácticas docentes una mayor organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje alrededor de trabajos prácticos.
- El 45% ha integrado metodologías más activas en sus prácticas docentes.
- El 48% señala que ha incorporado como consecuencia de la implementación del enfoque basado en competencias, más evaluaciones de procesos, no tanto de producto.

## **VI. Aspectos Evaluativos**

Esta última dimensión apunta a ahondar en los instrumentos evaluativos empleados por los docentes en la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes. Creemos que es pertinente conocer los tipos de conocimientos que los docentes evalúan (conceptuales, procedimentales, actitudinales) y cuáles son los instrumentos empleados a la luz de estos aprendizajes por parte de sus estudiantes. Asimismo determinar las características técnicas de los instrumentos de evaluación empleados.

Coherente con lo anterior, presentaremos en una primera instancia las implicaciones que ha tenido para los docentes el cambio de enfoque curricular sobre sus procesos de evaluación.

- Efectivamente, cuando se les pregunta si han percibido más y mejores oportunidades de integrar conocimientos, habilidades y actitudes, el 64% de los ellos señala que sí.
- Respecto de si sus procesos de evaluación han incluido, más ejecuciones y trabajos prácticos un 61% de ellos declara que sí.
- En relación a evaluar la capacidad de autorreflexión de los estudiantes un 54% sostiene que sí.
- Finalmente, cuando se les pregunta por la posibilidad de actuar con mayor contextualización un 45% de ellos se inclina por esta opción.

En las tablas que siguen, se exhiben los datos obtenidos:

**Tabla 55. Integrar conocimientos, habilidades y actitudes.**

**¿Qué implicaciones cree que ha tenido el cambio de enfoque curricular sobre sus procesos de evaluación?: Más y mejores oportunidades de integrar conocimientos, habilidades y actitudes.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	55	64,0	64,0	64,0
	No	31	36,0	36,0	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

**Tabla 56. Más ejecuciones y trabajos prácticos.**

**¿Qué implicaciones cree que ha tenido el cambio de enfoque curricular sobre sus procesos de evaluación?: Poder realizar más ejecuciones y trabajos prácticos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	52	60,5	60,5	60,5
	No	34	39,5	39,5	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

**Tabla 57. Mayor contextualización.**

**¿Qué implicaciones cree que ha tenido el cambio de enfoque curricular sobre sus procesos de evaluación?: La posibilidad de actuar de manera más contextualizada.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	39	45,3	45,3	45,3
	No	47	54,7	54,7	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

**Tabla 58. Evaluar la capacidad de autorreflexión de los estudiantes.**

**¿Qué implicaciones cree que ha tenido el cambio de enfoque curricular sobre sus procesos de evaluación?: La de poder evaluar el desarrollo y la capacidad de autoreflexión de mis estudiantes.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	46	53,5	53,5	53,5
	No	40	46,5	46,5	100,0
	Total	86	100,0	100,0	



En una segunda instancia y siguiendo con los aspectos evaluativos, exponemos los resultados obtenidos frente a la inquietud de determinar si en la evaluación de las competencias definidas en el perfil del egresado y en las de la propia asignatura de cada docente, han incorporado los siguientes criterios:

- Incorporación de más actividades evaluables durante el proceso de aprendizaje. Un 40% de los encuestados señalan que han incorporado más actividades evaluables durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A):

**Tabla 59. Incorporación de más actividades evaluables durante el proceso de aprendizaje.**

**En la evaluación de las competencias definidas en el perfil del egresado y en las de su propia asignatura usted ha incorporado: Más actividades evaluables durante el proceso de aprendizaje.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	34	39,5	40,0	40,0
	No	51	59,3	60,0	100,0
	Total	85	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		86	100,0		

- Respecto a si la calificación ha incluido otros criterios derivados de las actividades (participación, actitudes, etc.), un 44% declara que sí ha incorporado otros criterios en sus procesos de evaluación:

**Tabla 60. Otros criterios además de la calificación.**

**En la evaluación de las competencias definidas en el perfil del egresado y en las de su propia asignatura usted ha incorporado: Además de la calificación otros criterios derivado de las actividades (participación, actitudes, etc.)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	38	44,2	44,2	44,2
	No	48	55,8	55,8	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

- Diferentes estrategias evaluativas basadas principalmente en la aplicación de la teoría, un 40% de los docentes señala estar de acuerdo con esta afirmación:

**Tabla 61. Diferentes estrategias evaluativas (aplicación de la teoría).**

**En la evaluación de las competencias definidas en el perfil del egresado y en las de su propia asignatura usted ha incorporado: Diferentes estrategias evaluativas basadas principalmente en la aplicación de la teoría.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	35	40,7	40,7	40,7
	No	51	59,3	59,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Finalmente, presentamos dentro de esta dimensión, los cambios en los instrumentos de evaluación que han realizado los docentes producto de la implementación del enfoque por competencias. Es así como frente a esta pregunta, los datos de la tabla N°62, muestran que sólo el 36% de los docentes encuestados señalan que han utilizado la evaluación de modo integrado con las actividades de enseñanza y aprendizaje:

**Tabla 62. Cambios en los instrumentos evaluativos: Integran la evaluación con las actividades de E-A.**

**¿Qué cambios en sus instrumentos de evaluación ha realizado producto del enfoque por competencias?: Utilizar la evaluación de modo integrado con las actividades de E-A**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	31	36,0	36,5	36,5
	No	54	62,8	63,5	100,0
	Total	85	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		86	100,0		

Los datos de la tabla N°63, expresan que el 40% de los docentes encuestados indican que han incorporado situaciones auténticas como problemas personales, laborales y/o sociales en sus instrumentos de evaluación:

**Tabla 63. Cambios en los instrumentos evaluativos: Incluyen situaciones auténticas como problemas personales, laborales y/sociales.**

**¿Qué cambios en sus instrumentos de evaluación ha realizado producto del enfoque por competencias?: Incorporar situaciones auténticas como problemas personales, laborales y/o sociales.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	35	40,7	40,7	40,7
	No	51	59,3	59,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

En la tabla N°64, es posible advertir en sus datos que el 38% de los docentes encuestados han reconocido en sus instrumentos de evaluación la incorporación de más tiempo y espacios más flexibles, es decir, no solo en el aula de clases:

**Tabla 64. Cambios en los instrumentos evaluativos: Considerar más tiempo y espacios flexibles.**

**¿Qué cambios en sus instrumentos de evaluación ha realizado producto del enfoque por competencias?: Considerar más tiempo y espacios flexibles (No solo en el aula)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	33	38,4	38,8	38,8
	No	52	60,5	61,2	100,0
	Total	85	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		86	100,0		

Por último, los datos que se muestran en la tabla N°65, muestran que el 32% de los docentes encuestados no han modificado sus instrumentos de evaluación producto de la implementación de un enfoque por competencias y que todo lo que se le presentó como opción a esta pregunta ya lo han venido considerando habitualmente en sus prácticas evaluativas:

**Tabla 65. Cambios en los instrumentos evaluativos: Ninguno, todo lo anterior ya lo ha considerado.**

**¿Qué cambios en sus instrumentos de evaluación ha realizado producto del enfoque por competencias?: Ninguno, todo lo anterior ya lo ha considerado**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	28	32,6	32,6	32,6
	No	58	67,4	67,4	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

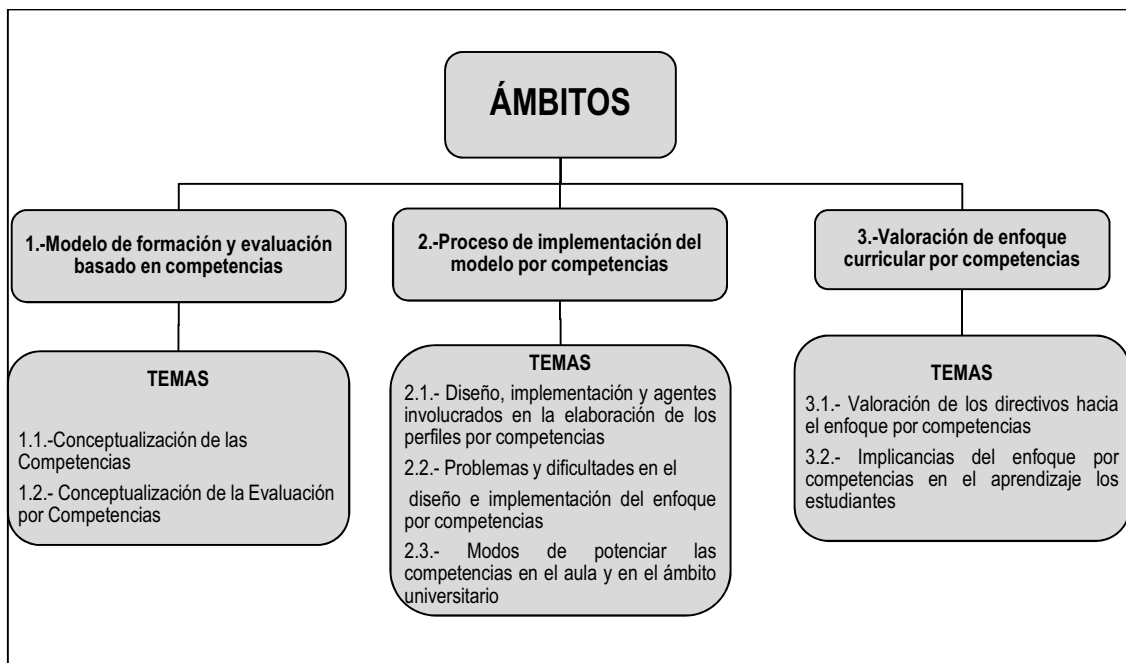
En el aparatado que sigue presentaremos los resultados y su interpretación de la información obtenida a partir del análisis del grupo de discusión.

## 6.2 Resultados e interpretación de la información obtenida a partir del análisis del grupo de discusión.

En este apartado describimos los pasos que desplegamos para analizar e interpretar la información obtenida a través del grupo de discusión, de manera de poder aproximarnos al problema de estudio, desde otra perspectiva y desde la mirada de los directivos (directores, secretarios de estudio y coordinadores) pertenecientes a las tres carreras de educación consideradas en el estudio (ver características de la muestra en el capítulo 5), de modo de poseer un panorama que nos permitiera comprender el fenómeno abordado desde tres perspectivas diferentes (análisis documental, cuestionarios y grupo de discusión).

En primer lugar expondremos los pasos establecidos para realizar la reducción y presentación de los datos y, posteriormente presentamos la interpretación de los contenidos, que fueron extraídos de las unidades de análisis presentes en el texto y sus correspondientes categoría y sub-categorías, las cuales se organizan a partir de tres grandes ámbitos en que están circunscritos siete temas. (Figura 11)

Figura 11. Ámbitos y temas Grupo de Discusión.



Ámbitos y temas que fueron establecidos, a partir de los objetivos planteados en la investigación de modo de direccionar las preguntas de la sesión del grupo de discusión, así como, facilitar la distribución de la información que se obtendría.

- **Etapas del proceso de análisis e interpretación:**

Es importante señalar que las etapas de análisis (reducción de la información, análisis descriptivo e interpretación) no son procesos totalmente separados unos de otros, sino que se conectan entre sí, es decir, acabada una etapa, pasamos a la siguiente pero con frecuencia volvemos a la fase anterior y retornamos ésta, de modo de obtener una información más acabada y profunda. (Kornblit, 2007; Barbour, 2013).

Dicho esto, establecemos como un primer paso (posterior a la grabación en audio de la sesión) la transcripción literal obtenida del grupo de discusión, de modo de intentar mantener rigurosamente el carácter textual de las opiniones emitidas. Esta transcripción fue devuelta a cada uno de los informantes para obtener su aprobación o rectificación (documento que se encuentra en el anexo 2).

Posteriormente efectuamos múltiples lecturas al texto transcrito, de modo de poder familiarizarnos con éste y con su contenido, y así poder comprender e identificar los temas que iban emergiendo y sus posibles proximidades. Igualmente se retomó las veces que fue necesaria la escucha de la sesión en audio, ya que la transcripción no nos desvela la entonación, tiempos de espera y énfasis que se obtienen de las expresiones orales.

Cabe destacar que para el análisis de los datos y la reducción del texto en unidades de significado, subcategorías y categorías, se llevó a cabo un procedimiento inductivo que (Strauss, 1987:58-61) denomina "*codificación abierta*", la que consiste en el descubrimiento paulatino de las categorías y subcategorías a partir del examen, y lectura sucesiva de los datos textuales. No parte de una estructura teórica restrictiva sobre los datos, sino que se examina línea a línea o párrafo a párrafo el texto, de modo de identificar el contenido del discurso, de lo superficial y lo general a lo más profundo y específico.

Luego de esto se procedió a separar cada una de las interrogantes y sus correspondientes opiniones, de manera que fuéramos identificando las unidades de significado o unidades temáticas que estuviesen vinculadas en torno a una idea o concepto, ésta primera codificación se estableció a partir del uso de diversos colores, este procedimiento se llevó a cabo con cada una de la preguntas (ver anexo 3)

Posteriormente elaboramos un tabla de doble entrada que contenía los ámbitos, temas y unidades de análisis textuales que estaban codificadas por color, igualmente ésta nos iba a permitir extraer las posibles subcategorías, categorías y frecuencias. De modo de reducir los datos, seleccionarlos, ordenarlos y clasificarlos de modo de hacerlos abarcables y manejables para ser analizados. Es así como agrupamos todas las unidades de significado por tema y ámbito, identificando entre ellas las posible relaciones que tuviesen entre sí, igualmente a través de colores, agrupándolas y ordenándola jerárquicamente en torno a conceptos o palabras que dieron origen y completaban la columna de las subcategorías, las cuales revisamos de manera reiterada de modo de poder agruparlas en categorías mayores, que se correspondían con el contenido que expresa cada unidad temática.

Cada nueva revisión de las unidades de significado y del texto, nos llevó a captar nuevos aspectos, propiedades o características que anteriormente no habíamos tomados en cuenta. De acuerdo a Rodríguez, G.; GIL, J. y García, E. (1999) la categorización y la codificación son momentos que acontecen en un mismo proceso, en él se establecen unidades de información significativas de un texto. Estas unidades se asocian a los contenidos de la subcategoría y categoría y éstas, a su vez, representan a determinados códigos.

De esta manera, emergieron las subcategorías y categorías iniciales, que conforme se iba desarrollando el proceso, fueron sufriendo modificaciones en su denominación u orden, igualmente otras se mantuvieron intactas. Pasos que se establecieron a partir de la comparación de todas las unidades de significados dispuestas en cada uno de los temas.

Luego se procedió al análisis descriptivo, que permitió organizar las subcategorías y categorías jerárquicamente, por tema y ámbito, definiendo cada una de ellas de manera sintética, de acuerdo a sus características, así mismo presentamos algunas unidades de significado que fueron extraídas del texto original. Finalmente se establecen conclusiones teóricas y explicativas, que consiste en la interpretación de parte del investigador de los datos analizados, para ello nos apoyamos de la revisión bibliográfica y teorías más significativas, de modo que estos enunciados nos permitan comprender la naturaleza del problema de estudio.

A continuación presentamos los resultados obtenidos, definiendo cada ámbito, con sus temas, categorías y subcategorías, éstas últimas se presentan en orden jerárquico de acuerdo a sus recurrencia. Cabe señalar, que al término de la descripción de cada uno de los ámbito se presenta una tabla en que se resume y sistematiza lo anteriormente expuesto.

## **Ámbito 1: Modelo de formación y evaluación basado en competencias.**

Este ámbito está conformado por dos grandes temas: Conceptualización de las competencias y Conceptualización de la Evaluación por Competencias, y a su vez, cada uno de ellos contiene las categorías que nos aportan información vinculada al modelo de formación y a la evaluación basada en competencias, desde las opiniones de los nueve directivos que participaron en el grupo de discusión. Es así como de estos dos grandes temas surgen cuatro categorías y dieciséis subcategorías, las cuales se sustentan con ejemplos de unidades de significado.

### **Tema 1.1. Conceptualización de las competencias.**

El primer tema aborda los discursos de los directivos, que tienen relación con la conceptualización o definición de lo que ellos comprenden sobre las competencias, opiniones que dieron origen a dos grandes categorías. La primera de ellas, referida a características externas que le atribuyen a las competencias y la segunda, son atribuciones vinculadas a características internas, es decir, al desarrollo de procesos personales de los sujetos. Asimismo, cada una de ellas agrupa sus correspondientes subcategorías que se describen a continuación.

#### **Categorías:**

##### **1.1.1 Características externas**

Esta categoría está vinculada a la comprensión que poseen los directivos sobre el concepto de competencia, al cual se le atribuyen características externas o de aplicabilidad en el contexto. De ésta, surgen tres subcategorías, la primera de ellas es **Resolver problemáticas**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a que una competencia es entendida como la capacidad que tiene un sujeto para resolver problemas; la segunda **Transferencia al contexto real**, aquí se asociaron todas aquellas opiniones que apuntan a que una competencia está relacionada directamente con el traspaso del conocimiento al contexto laboral, es decir a la práctica docente y por último los directivos asocian el concepto competencia con el **Desarrollo interpersonal**, entendido como la capacidad que posee un sujeto para interactuar y relacionarse con otro u otros, aspecto importante a considerar en el ejercicio docente.



A modo de ejemplo se presentan tres unidades de significado, correspondientes a cada una de las subcategorías, las cuales fueron extraídas de la transcripción obtenida del grupo de discusión:

*“Para mí una competencia es la capacidad que tiene una persona para resolver un problema”.* (Participante 1 p.4)

*“...los contextos en donde se desenvuelven los estudiantes o profesionales egresados son muy diferentes, y entonces en un mismo contexto yo actúo o no actúo, y ahí es donde está mi capacidad”* (Participante 6 p.4)

*“la parte universitaria tiene que tener como un desarrollo muy potente en el desarrollo personal para interactuar con los demás, para poder estar con el otro, sino cómo voy a estar en un colegio haciendo clases”* (Participante 8 p.6)

### 1.1.2 Características internas

Esta categoría relaciona a las competencias con características internas o con determinadas capacidades personales que debe poseer un sujeto. De ésta se derivan cuatro subcategorías: **Integración de habilidades, actitudes y conocimientos**, aquí se agrupan todas aquellas expresiones referidas a que una competencia es el resultado de la integración de habilidades, actitudes y conocimiento, es el cultivo paralelo de estas tres dimensiones; **Resultados de aprendizaje**, asocia todas aquellas afirmaciones que apuntan a que una competencia es entendida como un objetivo/s de aprendizajes finales, la tercera subcategoría es la vinculación de las competencias a la **Reflexividad**, que es entendida como la capacidad de establecer procesos reflexivos y fundamentados sobre el hacer o proceder docente, finalmente señalan que una competencia supone un **Aprendizaje global e integrado**, no parcializados. A modo de ejemplo se presentan cuatro unidades de significado extraídas de la transcripción:

*“las competencias requieren de una integración de habilidades, de actitudes, de conocimientos que resuelven problemas o que hacen cosas”* (Participante 6 p.6)

*“Las competencias se tienen que convertir en objetivos concretos de aprendizajes”* (Participante 1 p.4)

*“la diferencia que existe entre un competente y un capaz es que el capaz se encuentra con un conflicto en el aula y sabe lo que tiene que hacer. Un competente sabe si es correcto actuar o no, analizando la situación y detectando las claves del contexto, las variables que se presentan y los recursos de los que dispone...”* (Participante 6 p.4)

*“La competencia supone un nivel más profundo de aprendizaje, más global e integrado es distinto a los objetivos de la asignatura”* (Participante 5 p.4)

## Tema 1.2 Conceptualización de la Evaluación por Competencias

El segundo tema contiene los discursos de los directivos vinculados al concepto o conocimiento que éstos poseen sobre la evaluación por competencias, en este tema se agrupan dos grandes categorías. La primera de ellas, referida a las características que éstos le atribuyen a la evaluación por competencias y la segunda, tiene relación con las dificultades que perciben en la puesta en práctica de la evaluación por competencias. Cabe señalar que de la primera categoría surgen seis subcategorías y de la segunda categoría emergen tres subcategorías que se detallan a continuación.

### Categorías:

#### 1.2.1 Características de la evaluación por competencias.

Esta categoría se relaciona con la comprensión o características que le asignan los directivos a la evaluación por competencias. De ésta emergen seis subcategorías, ordenadas jerárquicamente desde la mayor a la menor recurrencia. La primera señala que la evaluación por competencias es entendida como **Evaluar de manera permanente y continua**, en esta subcategoría se agruparon todas las unidades de significado referidas a que la evaluación por competencias supone un trabajo diario, continuo y permanente de los avances y progresos de los estudiantes; **Diversificar las formas de evaluar**, aquí se congregaron todas aquellas afirmaciones referidas que una evaluación por competencias demanda que los docentes utilicen distintas formas, métodos e instancias de evaluación, de modo de evaluar no tan solo al final el aprendizaje, sino que el proceso de éste a través de diversos medios y estrategias; **Coherencia entre las metodologías y las formas de evaluar**, aquí se concentraron todas aquellas expresiones que aludían, a relación debe existir entre las metodologías empleadas en las clases y el tipo de evaluaciones que se utiliza para medir estos aprendizajes; **Evaluar conocimiento, habilidades y actitudes**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a las tres dimensiones que se evalúan en una competencia (saber-saber hacer-saber ser); **Socializar los aspectos a evaluar previamente**, aquí se congregaron todas aquellas afirmaciones referidas a que los estudiantes deben conocer con anticipación los aspectos o criterios que se considerarían en su evaluación; y finalmente la última subcategoría es que **La evaluación por competencias prepara a los estudiantes para el futuro laboral**, en ésta se agrupan todas aquellas expresiones referidas a que la evaluación

por competencias implicaría simulaciones de los futuros escenarios profesionales. A modo de ejemplo se presentan seis unidades de significado extraídas de la transcripción:

*“...existe un proceso... no todo es evaluación final”* (Participante 7 p.5)

*“Cuando he evaluado por competencias he intentado evaluar por Aprendizaje Basado en Problemas. He introducido un caso pequeño para que ellos puedan resolver...”* (Participante 1 p.9)

*“Para que el sistema de evaluación tenga sentido toda la metodología de desarrollo de la asignatura tiene que modificarse, porque claro no podemos evaluar algo diferente a lo que hemos tratado de implementar a lo largo de un curso”.* (Participante 8 p.11)

*“Nuestro modelo evalúa capacidades, conocimiento y su aplicación, es decir, teoría y práctica”* (Participante 5 p.12)

*“Mis alumnos tienen una rúbrica donde tienen las indicaciones de lo que se les está pidiendo. Saben que si no está bien hecho no recibo el trabajo. Eso sería nuestro nivel de éxito absoluto: que cuando vayan a otro lugar a trabajar o a estudiar no quieran hacer las cosas mal, que estén convencidos de cómo se hacen las cosas, que recuperen los portafolios de las asignaturas, poder llegar a esto sería el principal desafío”.* (Participante 2 p.9)

*“La evaluación debe ser también una evaluación continua, formativa  
Respecto de la evaluación, la cosa no va a ser siempre poner una nota de las competencias, sino que comprenda que la forma de trabajar es el mejor aprendizaje, puesto que llegará más lejos”.* (Participante 2 p.11)

### **1.2.2 Dificultades en la puesta en práctica de la evaluación por competencias.**

Esta categoría está relacionada con las dificultades que manifiestan los directivos sobre la puesta en práctica de la evaluación por competencias. De ella se desglosan tres, subcategorías: **Falta de claridad en cómo evaluar por competencias**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a la necesidad profundizar en cómo se evalúan las competencias y cuáles son los instrumentos más idóneos; **Resistencias por parte de los docentes al cambio en la evaluación**, aquí se concentraron todas aquellas opiniones relacionadas con las resistencia que manifiestan los docentes de las carrera para adoptar la evaluación competencias, de modo de modificar las formas de evaluación tradicionales que ellos utilizan; **Proceso de cambio lento y paulatino**, aquí se asociaron todas aquellas declaraciones referidas a lo lento y prolongado que ha sido el proceso de cambio y adquisición de la evaluación por competencias. A modo de ejemplo se exponen tres unidades de significado tomadas literalmente de la transcripción:

*"Les cuesta el tema de la evaluación. Cómo se evalúan las competencias es un tema recurrente". (Participante 5 p.2)*

*"Es un cambio mental que para muchos colegas no es tan fácil, ya que muchos de ellos están pegados con evaluar contenidos y la calidad de esos contenidos va a ser un camino duro y difícil y lento... muy lento". (Participante 3 p.11)*

*"difícil y lento... muy lento" (Participante 1 p.2)*

La tabla N°66 resume y sistematiza lo anteriormente expuesto, y presenta las frecuencias en que emergen las subcategorías en los discursos de los directivos.

**Tabla 66. Ámbito 1: Modelo de formación y evaluación basado en competencias.**

<b>Tema 1.1 Conceptualización de Competencias</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>F</b>
1.1.1 Características externas	• Resolver problemáticas.	4
	• Transferencia al contexto real.	4
	• Desarrollo interpersonal	1
1.1.2 Características internas	• Integración de habilidades, actitudes y conocimiento.	7
	• Resultados de Aprendizaje.	4
	• Reflexividad.	4
	• Aprendizaje global e integrado.	3
<b>Tema 1.2 Conceptualización de la Evaluación por Competencias.</b>		
1.2.1 Características de la evaluación por competencias.	• Evaluar de manera permanente y continua	8
	• Diversificar las formas de evaluar	7
	• Coherencia entre las metodologías y la forma de evaluar	2
	• Evaluar conocimiento, habilidades y actitudes	1
	• Socializar los aspectos a evaluar previamente	1
	• La evaluación por competencia les prepara para el futuro laboral	1
1.2.2 Dificultades en la puesta en práctica de la evaluación por competencias.	• Falta claridad en como evaluar por competencias.	10
	• Resistencia de parte de los docentes al cambio en la evaluación.	10
	• Proceso de cambio lento paulatino.	3

## **Ámbito 2: Procesos de implementación del modelo de formación por competencias.**

Este ámbito está conformado por tres grandes temas: Diseño, implementación y agentes involucrados en la elaboración de los perfiles por competencias, Problemas y dificultades en el diseño e implementación del enfoque por competencias y Modos de potenciar las competencias en el aula y en el ámbito universitario. A su vez, cada uno de ellos contiene categorías y subcategorías que aportan información relevante y vinculada a los procesos de implementación del modelo de formación por competencias, desde la perspectiva de los directivos participantes en el grupo de discusión. De estos tres grandes temas surgen ocho categorías y treinta y cuatro subcategorías, que son sustentadas con sus respectivas unidades de significado.

### **Tema 2.1. Diseño, implementación y agentes involucrados en la elaboración de los perfiles por competencias**

Este tema contempla todas aquellas categorías y subcategorías que hacen referencia al diseño de los perfiles por competencias, al proceso de implementación de éstos y del modelo, así como los agentes que estuvieron involucrados en su elaboración y puesta en marcha. Tema que contiene cuatro grandes categorías. La primera de ellas, hace referencia al proceso de implementación o puesta en marcha del enfoque por competencia, la segunda, al grado de participación de los directivos en la elección y el diseño del enfoque curricular, la tercera, a los estamentos o agentes involucrados en el diseño de los perfiles de egreso por competencias de las titulaciones y la cuarta, hace referencia a las condiciones en que el profesorado ha tenido que asumir y participar de este cambio de enfoque curricular. Las dos primeras categorías agrupan tres subcategorías, la tercera cinco subcategorías y finalmente la cuarta categoría, dos subcategorías, todas éstas se describen a continuación.

#### **Categorías:**

##### **2.1.1 Proceso de implementación del enfoque por competencias.**

Esta categoría está vinculada a las opiniones emitidas por directivos en torno a cómo han percibido y vivido el proceso de implementación del enfoque por competencias en su casa de estudio y en sus respectivas carreras. De esta categoría, surgen tres subcategorías: **Reiteradas reuniones de trabajo**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a que la puesta en marcha del enfoque por competencias les demandó la asistencia a un gran

número de reuniones de trabajo; igualmente un **Excesivo trabajo personal**, en las unidades de significado contenidas en esta subcategoría se hace referencia que para poder entender el modelo y así poder efectuar la transferencia, dedicaron muchas horas de su tiempo personal, ya que ellos posteriormente serían los especialistas frente a sus docentes; **Jornadas de capacitación**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a las diversas jornadas de capacitación a las que fueron convocados. A modo de ejemplo se presentan tres unidades de significado extraídas de la transcripción:

*“Innumerables reuniones respecto de lo que se trataba este enfoque”.* (Participante 2 p.1)

*“Fuerte trabajo personal para comprenderlo”* (Participante 1 pp.1)

*“Tuvimos que participar en unas jornadas de capacitación”* (Participante 3 p.1)

### **2.1.2 Grado de participación de los directivos en el cambio del enfoque curricular por competencias.**

Esta categoría se relaciona con el grado de participación que tuvieron los directivos en la elección del modelo de formación basado en competencias. De esta categoría surgen tres subcategorías: fue **Algo impuesto**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a que el cambio de enfoque curricular instaurado por la institución fue una política institucional bajo una lógica de “arriba abajo” de imposición; **Exclusivo traspaso de información**, aquí se congregaron todas aquellas afirmaciones referidas a que su participación se basó sólo en la traspaso de la información a ellos y luego de ellos a sus docentes; **Escasa participación**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones relacionadas a la poca participación que tuvieron los directivos en el cambio de enfoque curricular. A modo de ejemplo se presentan tres unidades de significado extraídas de la transcripción:

*“Nos enteramos de esto en una reunión con la vicerrectoría”* (Participante 3 p.1)

*“Traspasar a los docentes lo que nos habían dicho”* (Participante 6 p.1)

*“Mi rol ha sido menor. Bajar la información y traspasarla”.* (Participante 1 p.1)

### 2.1.3 Estamentos participantes en el diseño de los perfiles de egreso por competencias de las titulaciones.

Esta categoría se vincula con los estamentos que participaron en el diseño de los perfiles por competencias en las respectivas carreras. De ésta emergieron cinco subcategorías: **Directivos, Profesores de la carrera, Expertos extranjeros, Comisiones, Alumnos**. A modo de ejemplo se presentan fragmentos de unidades de significado que reafirman lo anteriormente expuesto:

*"en primer lugar, tuvimos que citar a nuestros profesores, no todos venían, y trabajar por grupo para definir el perfil, no fue fácil... Total que socializamos lo que hacíamos con los demás y los expertos lo revisaban"* (Participante 4 p.2)

*"Tenemos pocos profesores con jornada lo que tuvimos que contar con el apoyo de ellos para coordinar"* (Participante 3 p.1)

*"Tuvimos expertos extranjeros que trajeron para apoyarnos"* (Participante 2 p.1)

*"en otros casos las comisiones que han diseñado el título y su perfil están haciendo la distribución y claro en el tema de las competencias hay diferencias"* (Participante 2 p.3)

*"hubo una fase previa con una comisión permanente éramos unos siete u ocho profesores con representación de alumnos que no siempre venían"* (Participante 1 p.8)

### 2.1.4 Condiciones en que el profesorado ha tenido que asumir este cambio de enfoque.

Esta categoría se relaciona con las condiciones laborales en las que el profesorado ha tenido que aprender e intentar apropiarse de este cambio de enfoque curricular. De esta categoría emergen dos subcategorías: **Falta de contratos de trabajos**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a que los docentes de las carreras no poseen contratos de trabajo por jornadas y **Falta de compensación económica**, aquí se congregaron todas aquellas opiniones referidas a que los docentes no reciben ninguna retribución salarial o incentivo económico por la participación y tiempo adicional que otorgan en las reuniones de implementación del modelo por competencias. A modo de ejemplo se presentan dos unidades de significado extraídas de la transcripción:

*"el problema es que la universidad debe invertir más en hacer más contrataciones. Así tendríamos a nuestros profesores más comprometidos y esto sería más fácil"* (Participante 2 p.3)

*"es verdad, a mí me complica exigir tanto si a cambio nuestros profesores no tienen una compensación económica de su tiempo"* (Participante 6 p.3)

## **Tema 2.2. Problemas y dificultades en el diseño e implementación del enfoque por competencias.**

Este segundo tema problemas y dificultades en el diseño e implementación del enfoque por competencias correspondiente al segundo ámbito, contiene todas aquellas categorías y subcategorías, que se vinculan con las diversas problemáticas que han emergido en la puesta en marcha de éste enfoque. La primera categoría es la falta de formación, asesoramiento o acompañamiento en el diseño e implementación del enfoque, igualmente de ésta emergen seis subcategorías; la segunda categoría, se relaciona con el trabajo y la falta de participación de los docentes en este proceso y de ella se desprenden tres subcategorías.

### **Categorías:**

#### **2.2.1 Falta de formación y asesoramiento en el diseño e implementación del enfoque por competencias.**

Esta categoría agrupa todas las unidades de significado que tienen relación con la percepción que tienen los directivos sobre la falta de formación y asesoramiento en torno al diseño e implementación del enfoque por competencias. De ella surgen seis subcategorías, las cuales están ordenadas jerárquicamente desde la mayor a la menor recurrencia. Estas son: **Falta de formación práctica**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a la falta de formación vinculada a cómo llevar a la práctica de aula el enfoque basado en competencias; **Falta de claridad**, aquí se congregaron todas aquellas afirmaciones referidas a la necesidad de clarificar la especificidad del enfoque por competencia; **Falta de definición**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a la necesidad de definir que es una competencia; **Falta de capacitación y espacios de aprendizajes con expertos**, aquí se concentraron todas aquellas afirmaciones referidas a la falta de mayores instancias de formación, capacitación, asesoramiento con expertos, y que éstas no tan solo estén destinadas para los directivos sino que igualmente a los docentes; **Elaboración de programas y planificación**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a la dificultad que han tenido en la elaboración de los programas y planificaciones de aula diseñadas bajo este enfoque; **Nivel de utilidad**, aquí se congregaron todas aquellas opiniones referidos a la incertidumbre que generar trabajar bajo este enfoque, puesto que no comprenden que beneficios conlleva en el aprendizaje de los estudiantes. A modo de ejemplo se presentan seis unidades de significado extraídas de la transcripción:



*“La discusión sobre cómo las trabajo y para qué, todavía no lo hemos hecho, o sea que en ese sentido, no se ha producido cambio” (Participante 1 p.11)*

*“Hablar de competencias, porque esa palabra no la hemos tenido muy clara. Es algo que no está definido del todo. Yo no sé bien de dónde salen” (Participante 1 p.2)*

*“A nosotros no nos formaron bajo este modelo y sacarse de la cabeza lo anterior es muy complicado y todo un desafío para que las cosas se hagan así”. (Participante 6 p.11)*

*“Falta de reunión de expertos con profesores”. (Participante 6 p.6)*

*“Mayor capacitación acerca de las competencias” (Participante 6 p.3)*

*“lo más difícil fue elaborar los programas... los colegas les cuesta ponerse de acuerdo en los contenidos... cómo tributan sus contenidos a las competencias claves” (Participante 1 p.2)*

### **2.2.2 Falta de trabajo y participación de los docentes en el diseño e implementación del enfoque por competencias.**

Esta categoría se relaciona con el déficit que existe tanto en la participación como en la coordinación del trabajo en equipo de parte de los docentes. De ésta emergen tres subcategorías, las cuales están ordenadas jerárquicamente desde la mayor a la menor recurrencia. Estas subcategorías son: **Falta de participación de los docentes**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a la escasa participación de los docentes en el diseño e implementación del enfoque por competencias; **Dificultad para trabajar y coordinarse entre docentes**, aquí se congregaron todas aquellas afirmaciones referidas a la dificultad que tienen los docentes de diversas áreas para trabajar, coordinarse con sus colegas y poder llegar a acuerdos. A modo de ejemplo se presentan cuatro unidades de significado extraídas de la transcripción:

*“Lo más complicado fue reunirme con mis profesores no todos venían”(Participante 1 p.1)*

*“A los profesores les cuesta coordinarse con sus colegas y trabajar entre ellos”(Participante 4 p.1)*

*“Trabajar con profesores de distintas disciplinas sentar a un profesor del área de ciencias biológicas con los de didácticas ha sido un gran esfuerzo”(Participante 1 p.2)*

*“No se ponen de acuerdo”(Participante 7 p.2)*

### **Tema 2.3. Modos de potenciar las competencias en el aula y en el ámbito universitario.**

El tercer tema agrupa las opiniones de los directivos vinculadas a la mirada sobre los modos que se serían adecuados implementar para incrementar las competencias en el contexto del aula y en la universidad, en este se agrupan dos categorías. La primera de ellas, referida a los cambios que los docentes deben realizar para optimizar la implementación del enfoque por competencias en el contexto de aula y la segunda referida a los cambios que deben generar en los estudiantes para optimizar el desarrollo de sus competencias. Cabe señalar que de ambas categoría surgen cinco subcategorías, las cuales se detallan a continuación.

#### **Categorías:**

##### **2.3.1 Cambio de los docentes para optimizar la implementación del enfoque.**

Esta categoría se relaciona con aquellos cambios que desde el punto de vista de los directivos deben efectuar los docentes o han efectuado de modo de optimizar la implementación del enfoque por competencias. De ésta emergen cinco subcategorías: **Diversificación de metodologías más activas**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas al cambio en las metodologías que deben utilizar docentes en el aula; **Aprendizaje centrado en los estudiantes**, aquí se congregaron todas aquellas afirmaciones referidas a que el aprendizaje debe estar centrado y pensado en el estudiante, él es el centro, lo cual exige un cambio en la posición de los docentes; **Estrategias de trabajo sobre el ámbito personal y actitudinal**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas al empleo de diversas estrategias de trabajo y aprendizaje vinculadas tanto al cultivo de capacidades de índole personal como actitudinal en los estudiantes; **Vinculación de lo teórico con lo práctico**, aquí se congregaron todas aquellas expresiones referidas a que los docentes deben vincular los aspectos teóricos con la práctica, de modo de obtener mejores aprendizajes en sus alumnos; **Cambio en los modos de evaluar**, aquí se agruparon todas aquellas afirmaciones referidas a los cambios que deben efectuar los docentes en torno a las practicas evaluativas y la implementaciones de diversas formas de evaluar a los estudiantes, de modo que ésta se vincule con el proceso y las formas de aprender, que ambos aspectos tengan una cohesión. A modo de ejemplo se presentan cinco unidades de significado extraídas de la transcripción:

*“Yo he implementado trabajo autónomo, presencial, con tutorías, con visitas a la biblioteca” (Participante 1 p.4)*

*“Poner al educando en el centro de la tarea educativa, como gestor de sus propios procesos de aprendizaje”. (Participante 5 p.8)*

*“Si tú le das importancia al trabajo en equipo, hace que ellos valoren que es importante. El propio trabajo motiva a que trabajen de forma más profunda. Que su objetivo no sólo sea alcanzar conocimientos, sino que su objetivo sea mejorar trabajando en equipo, mejorar su expresión oral. Creo que les ayuda a abrir su manera de aprender. Involucrar a los alumnos el máximo posible en su propio aprendizaje”. (Participante 2 p.12)*

*“Te decía que en las metodologías se busca que garantizaran no sólo los conocimientos, sino la aplicación de esos conocimientos, especialmente en profesiones como éstas, como las de educación, el conocimiento es para aplicarse”. (Participante 7 p.12)*

*“Estaban acostumbrados a evaluar competencias entendidas como evaluación de aprendizajes y que la evaluación formara parte del mismo proceso de aprendizaje y que no fuera precisamente una evaluación sumativa o final, sino que formara parte del propio proceso de aprendizaje. (Participante 6 p.12)*

### **2.3.2 Cambio de los estudiantes para optimizar la implementación del enfoque.**

Esta categoría se relaciona con los cambios que deben llevar a cabo los estudiantes para optimizar la implementación del enfoque y el desarrollo en ellos de las competencias, desde las opiniones de los directivos. De esta categoría surgen cuatro subcategorías, las cuales están ordenadas jerárquicamente desde la mayor a la menor recurrencia. Estas subcategorías son: **Aplicación del conocimiento**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a que los alumnos deben ser capaces de extrapolar la teoría a la práctica; **Construcción de procesos reflexivos**, aquí se congregaron todas aquellas afirmaciones relacionadas a los procesos reflexivos que deben establecer los estudiantes en sus formas de hacer y en su aprendizaje; **Trabajo permanente y autónomo**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas que los estudiantes deben ser los protagonistas de sus propios aprendizajes, deben desarrollar éste de manera constante y con independencia; **Trabajo en equipo**, aquí se concentraron todas aquellas expresiones referidas a que los alumnos deben ser capaces de trabajar en equipo y contribuir a éste trabajo, ya que es una demanda en la actualidad. A modo de ejemplo se presentan cuatro unidades de significado extraídas de la transcripción:

*“Te demuestran que saben identificar los conceptos, que los pueden ordenar y los estructuran. Cuando les pido que desarrollen algo con mayor profundidad, el grado de*

*conocimiento es inferior es más superficial, ahí sí que hemos visto que los temas, dentro de la asignatura, en grado de profundidad es distinto". (Participante 1 p.9)*

*"los alumnos que se están replanteando las cosas y a la distancia se han dado cuenta que les ha servido" (Participante 2 p.8)*

*"Tiene el aspecto positivo de que el aprendizaje sea mucho más agradable y el aprendizaje de manera autónoma". (Participante 4 p.10)*

*"Que trabajen en equipo, que se hagan responsables, que trabajen y se autocorrijan sus propios errores". (Participante 1 p.10)*

La tabla N°67 expone tanto las categorías como subcategorías correspondientes al ámbito 2, que ha sido descrito anteriormente, como asimismo se detallan las frecuencias en que han surgido las subcategorías dentro de las unidades de análisis.

**Tabla 67. Unidades de significado del ámbito 2: Procesos y factores implicados en la implementación de la formación por competencias.**

<b>Ámbito 2. Proceso de implementación del modelo por competencias</b>		
<b>Tema 2.1 Diseño, implementación y agentes involucrados en la elaboración de los perfiles por competencias</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>F</b>
2.1.1 Proceso de implementación del enfoque por competencias	• Excesivas reuniones de trabajo.	4
	• Mucho trabajo personal.	2
	• Jornadas de capacitación.	2
2.1.2 Grado de participación de los directivos en el cambio de enfoque curricular por competencias.	• Algo impuesto.	5
	• Exclusivo traspaso de información.	2
	• Escasa participación.	1
2.1.3 Estamentos participantes en el diseño de los perfiles por competencias	• Directivos.	9
	• Profesores de la carrera.	6
	• Expertos extranjeros.	2
	• Vicerrector.	2
	• Decano.	1
	• Comisiones.	1
	• Alumnos.	1
2.1.4 Condiciones en que el profesorado ha tenido que asumir este cambio de enfoque	• Falta de contratos de trabajos.	4
	• Falta de compensación económica.	2
<b>Tema 2.2 Problemas y dificultades en el diseño e implementación del enfoque por competencias.</b>		
2.2.1 Falta de formación y asesoramiento en el diseño e implementación del enfoque por competencias	• Falta de formación práctica.	14
	• Falta claridad.	13
	• Falta definición.	11
	• Falta de capacitación y espacios de aprendizaje con expertos (directivos y docentes)	12
	• Elaboración de programas y planificaciones de aula.	4
	• Nivel de su utilidad.	2
2.2.2 Falta de trabajo y participación de los docentes.	• Falta de participación de los docentes.	12
	• Dificultad para trabajar y coordinarse entre docentes.	7
<b>Tema 2.3 Modos de potenciar las competencias en el aula y en el ámbito universitario</b>		
2.3.1 Cambios de los docentes para optimizar la implementación del enfoque por competencias.	• Diversificación de metodologías más activas.	13
	• Aprendizaje centrado en los estudiantes.	9
	• Estrategias de trabajo sobre el ámbito personal y actitudinal de los estudiantes.	4
	• Vinculación de lo teórico con lo práctico.	2
	• Diversificar los modos de evaluar.	1
2.3.2 Cambios de los estudiantes para optimizar la implementación del enfoque por competencias.	• Aplicación del conocimiento	12
	• Construcción de procesos reflexivos	3
	• Trabajo permanente y autónomo	3
	• Trabajo en equipo	1

### **Ámbito 3: Valoración del enfoque curricular basado en competencias.**

Este ámbito está conformado por dos grandes temas: Valoración de los directivos hacia el enfoque por competencias e Implicancias del enfoque por competencias en el aprendizaje de los estudiantes. A su vez, de estos dos grandes temas surgen cuatro categorías y diecinueve subcategorías apoyadas con sus unidades de significado.

#### **Tema 3.1. Valoración de los directivos hacia el enfoque por competencias.**

Valoración de los directivos hacia el enfoque por competencias recoge todas aquellas opiniones de los directivos vinculadas a la percepción que ellos poseen sobre este enfoque. En este tema están contenidas dos categorías. La primera de ellas, referida a aspectos positivos que destacan los directivos del enfoque por competencias y la segunda, describe aquellos a aspectos que consideran negativos de éste enfoque. Asimismo, la primera de ellas agrupa seis subcategorías, y la segunda contiene cinco subcategorías, que se describen a continuación.

#### **Categorías:**

##### **3.1.1 Aspectos positivos del enfoque basado en competencias.**

Esta categoría está relacionada con los aspectos positivos que destacan los directivos del enfoque por competencias. De ella surgen siete subcategorías, las cuales están ordenadas jerárquicamente desde la mayor a la menor recurrencia. Estas subcategorías son: **Transformación social**, aquí se agrupan todas aquellas expresiones referidas a que el enfoque por competencias contribuye significativamente a la sociedad y a su transformación; **Resolución de problemas prácticos**, aquí se congregaron todas aquellas afirmaciones vinculadas a que el enfoque prepara a los estudiantes no tan solo desde el punto de vista teórico sino que le otorga la capacidad de resolver problemas concretos y prácticos que se gestan en la cotidianeidad del ejercicio docente; **Desarrollo integral de la persona**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas al aporte del enfoque por competencias en el desarrollo integral de los estudiantes, entendido como el cultivo de lo conceptual, procedimental y actitudinal; **Clases más atractivas**, aquí se concentraron todas aquellas afirmaciones referidas a que las clases en la universidad bajo este enfoque competencial se tornan más interesantes y llamativas para los estudiantes; **Desarrollar competencias transversales**, aquí se concentraron todas aquellas afirmaciones relacionados con lo

adecuando que resulta este enfoque para el desarrollo de competencias transversales, es decir genéricas, no tan solo vinculadas a lo pedagógica sino que a la vida diaria; **Se potencian competencias específicas**, aquí se congregaron todas aquellas afirmaciones referidas a que este enfoque incrementa las competencias genéricas, pero de igual modo en cada asignatura de potencian determinadas competencias específicas de la especialidad y de la carrera. A modo de ejemplo se presentan cinco unidades de significado extraídas de la transcripción:

*“La sociedad de alguna manera está demandando eso la excelencia en el servicio a la sociedad”.* (Participante 5 p.6)

*“Forma personas que sean capaces de resolver problemas prácticos”*  
(Participante 4 p.3)

*“Si creo que tiene que haber unos cambios en el modelo de educación y esto parece ser que vaya acompañado al desarrollo integral de la persona”.* (Participante 1 p.8)

*“Entonces, al final, somos más atractivos como profesionales, pero los estudiantes saben un poco menos”* (Participante 9 p.8)

*“Es un buen método para desarrollar competencias transversales”* (Participante 8 p.9)

*“en los exámenes realizados hasta ahora no hemos visto que haya empeorado la adquisición de competencias específicas, es decir el conocimiento puro y duro, no ha supuesto el empeoramiento, al contrario, en algunas asignaturas ha supuesto una mejoría sustancial y en otras ha quedado más o menos igual...”.* (Participante 8 p.9)

### 3.1.2 Aspectos negativos del enfoque basado en competencias.

Esta categoría está relacionada con los aspectos negativos que perciben los directivos del enfoque por competencias. De ella surgen cinco subcategorías, las cuales están ordenadas jerárquicamente desde la mayor a la menor recurrencia. Estas subcategorías son: **Responde exclusivamente al mercado laboral**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a que el enfoque competencial obedece un requerimiento laboral del mercado; **Falta de claridad en la adquisición de una competencia**, aquí se congregaron todas aquellas afirmaciones referidas a la falta de claridad en saber si una competencia fue adquirida o no por los estudiantes; **Estandarizar de acuerdo al modelo**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a que no se puede tener un solo modelo de formación, ya que se desconoce el sello de cada universidad; **Reducción de los contenidos y las exigencias**, aquí se congregaron todas aquellas afirmaciones relacionadas con que el enfoque por competencias reduce los contenidos y las exigencias académicas en los estudiantes, ya que se requiere de más tiempo en el desarrollo

de clases prácticas y menos teóricas o expositivas; **Es una moda**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a que el enfoque competencia es visto como una moda . A modo de ejemplo se presentan cinco unidades de significado extraídas de la transcripción:

*“La primera crítica ante el concepto de competencias es que responde a un mercado”. (Participante 6 p.5)*

*“Pero si alguien me pregunta si ha adquirido esta competencia digo: es que ha aprobado esta asignatura (...). Supongo que es lo que va costado un poco” (Participante 1 p.2)*

*“Tenemos aquí alumnos que no destacan en esos aspectos competenciales, pero que son brillantes y no podemos decir que por eso no sean buenos alumnos, tienen otras capacidades y no se puede a tener un solo modelo”. (Participante 6 p.4)*

*“Pero al tener que disminuir tanto la presencialidad, tal vez los contenidos sí se reducen, tal vez les exigimos menos. Si un alumno está muy motivado por la asignatura, tal vez si les brindamos las herramientas para que pueda explorar de manera propia pero si no lo está, tal vez se quede con lo justo y eso sea menos de lo que era antes” (Participante 6 p.10)*

*“Esto se sintió como una moda que en la práctica ha sido difícil superar”.... (Participante 1p.2)*

### **Tema 3.2 Implicancias del enfoque por competencias en el aprendizaje de los estudiantes.**

En este tema están contenidos todos aquellos aspectos que se vinculan con las repercusiones que tienen en modelo o enfoque en el aprendizaje de los estudiantes. De ella surgen o categorías. La primera de ellas, referida a las fortalezas que otorga éste modelo al aprendizaje de los estudiantes y la segunda, hace referencia a la reducción en los aprendizajes de los estudiantes. Cabe señalar que de la primera categoría surgen cinco subcategorías y de la segunda categoría dos subcategorías, que se detallan a continuación.

#### **Categorías:**

##### **3.2.1 Fortalece el aprendizaje de los estudiantes.**

Esta categoría se relaciona con aquellas fortalezas en el aprendizaje de los estudiantes como consecuencia de la implementación del enfoque competencias, en opinión de los directivos. De esta categoría emergen cinco subcategorías, las cuales están ordenadas jerárquicamente desde la mayor a la menor recurrencia. Estas subcategorías son: **Percepción de los aprendizajes en el tiempo**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a que los alumnos no perciben sus avances de manera inmediata sino



que al paso del tiempo se dan cuenta de las capacidades que han adquirido; **Potencia un aprendizaje más autónomo**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a que el enfoque por competencia permite que el alumno obtenga una autonomía en su aprendizaje; **Aprendizaje y trabajo continuo**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a que la obtención de las competencias requiere de un estudio y trabajo permanente de parte de los estudiantes; **Mayor motivación hacia el aprendizaje**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a que los estudiantes a través de este modelo desarrollan una mayor motivación hacia lo que aprenden; **Más contenidos y se aprende más**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a que este enfoque permite ver más contenidos y se logran mejores aprendizajes. A modo de ejemplo se presentan cinco unidades de significado extraídas de la transcripción:

*“Alumnos ven que se están replanteando las cosas y se dan cuenta que a la distancia les ha servido”. (Participante 2 p.8)*

*“El modelo que hace que los estudiantes sean capaces de aprender solos” (Participante 2 p.9)*

*“Yo creo que ellos lo perciben como que estamos haciendo más trabajos”. (Participante 1 p.4)*

*“Que tienen un trabajo más seguido, más frecuente” (Participante 1 p.4)*

*“Los alumnos se entusiasman más con estas nuevas formas de hacer y evaluar”. (Participante 6 p.6)*

*“Se da bastante más contenidos, más materia, se aprende más”. (Participante 9 p.12)*

### **3.2.2 Reduce el aprendizaje de los estudiantes.**

Esta categoría se relaciona con aquellas debilidades que perciben los directivos de la puesta en marcha del enfoque en los aprendizajes de los estudiantes. De ésta emergen dos subcategorías. Estas son: **Contenidos comprimidos y generales**, aquí se agruparon todas aquellas expresiones referidas a que el enfoque por competencias genera que los contenidos tengan que ser seleccionados y más generales; **Ritmo muy acelerado**, aquí se congregaron todas aquellas afirmaciones relacionadas a que los aprendizajes de los estudiantes bajo este enfoque van a un ritmo muy vertiginoso. A modo de ejemplo se presentan dos unidades de significado extraídas de la transcripción:

*“Pero en un primer momento van a tener menos conocimientos, van a tener una idea general de todo, pero el grado de conocimientos no lo alcanzan”. (Participante 2 p.9)*

*“Los aprendizajes son comprimidos en un solo semestre, lo que signifique que vayan a un ritmo muy rápido” (Participante 6 p.6)*

La tabla N°70 que sigue, se exponen tanto las categorías como subcategorías correspondientes al ámbito 3 que hemos descrito anteriormente, como asimismo las unidades de significado y la frecuencia con las que se han producido.

**Tabla 68. Unidades de significado del ámbito 3: Conceptualización de las Competencias.**

<b>Ámbito 3. Valoración del enfoque curricular basado en competencias.</b>		
<b>Tema 3.1 Valoración de los directivos hacia el enfoque por competencias</b>		
<b>categorías</b>	<b>subcategorías</b>	<b>F</b>
3.1.1 Aspectos positivos	• Transformación social	4
	• Resolución de problemas prácticos	2
	• Desarrollo integral de la persona	2
	• Clases más atractivas	2
	• Desarrollo de competencias transversales	1
	• Se potencian competencias específicas	1
3.1.3 Aspectos negativos	• Responde exclusivamente al mercado laboral	5
	• Falta de claridad en la adquisición de una competencia	4
	• Estandarizar de acuerdo al modelo	4
	• Reducción de los contenidos y las exigencias	3
	• Es una moda	1
<b>Tema 3.2 Implicancias del enfoque por competencias en el aprendizaje de los estudiantes</b>		
3.2.1 Fortalece el aprendizaje de los estudiantes	• Percepción de los aprendizajes en el tiempo.	3
	• Potencia un aprendizaje más autónomo.	2
	• Aprendizaje y trabajo continuo.	2
	• Mayor motivación hacia el aprendizaje.	2
	• Más contenidos y se aprende más.	1
3.2.2 Reduce el aprendizaje de los estudiantes	• Contenidos comprimidos y generales.	5
	• Ritmo muy rápido.	1

- **Puesta en común de resultados y conclusiones:**

Iniciamos la interpretación de los resultados analizados de acuerdo a los discursos vertidos por los directivos en el grupo de discusión y hacemos referencia al primer ámbito del tema que concierne a la conceptualización de las competencias. Respecto a éste podemos señalar que los directivos le atribuyen a las competencias características que se relacionan con mayor frecuencia, a la capacidad que posee un individuo para resolver problemáticas, igualmente que las competencias es la aplicación del conocimiento a un contexto real, lo que implica que el estudiante o futuro docente posea una práctica reflexiva permanente sobre sus acciones docente.

Sin embargo, en la conceptualización de las competencias señalada por los directivos, no es posible advertir que las caractericen en palabras de Fallows y Steven (2000) con las *“habilidades que son necesarias para el empleo y para la vida como ciudadano responsable, y son importantes para todos los alumnos independientemente de la disciplina que estén estudiando”*(citado por Villa y Poblete, 2008:54). Por otra parte, Perrenoud (2012:58) las conceptualiza como: *“un poder actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizándolo y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales”*.

En este sentido, las competencias no pueden observarse directamente, ya que es la condición o promesa de un desempeño que depende de las condiciones externas al sujeto, de las circunstancias ya sean estas afortunadas o desafortunadas, del apoyo o resistencia de los demás actores implicados, del acceso a herramientas o tecnologías de calidad y a partir de la cual se desarrolla un modelo de formación y evaluación, destacando su carácter dinámico, holístico y situacional.

Al vincular este tópico con el tema que emergió en el Ámbito 3 referido a la valoración que hacen los directivos hacia el enfoque competencial, es posible señalar que dentro de los aspectos negativos, con mayor recurrencia, está la falta de una base conceptual sobre las competencias. En efecto, se señala con frecuencia la falta de acuerdo y claridad en su definición, la necesidad de aclarar la base conceptual de las competencias, asimismo se reconoce la importancia de establecer qué se entiende operativamente por cada una de ellas y de qué modo poder integrarlas en el perfil de egreso de cada una de las titulaciones que ellos dirigen. De igual modo se manifiesta la falta y la necesidad de dilucidar el modelo por competencias, con la consecuente dificultad de definir y unificar criterios en torno a éstas.

Esta falta de diálogo y consenso sobre la comprensión del modelo, a partir del cual se debe establecer el perfil de egreso de la titulación, ha llevado a confusiones, desgaste y discusiones que han obstaculizado el trabajo colegiado del profesorado.

En cuanto al concepto de competencias en sí mismo, las definiciones son evasivas, generales, incompletas y confusas. Expresiones empleadas con frecuencia, como sinónimo son: Habilidades-Competencias; Resultados de aprendizajes-Competencias; Capacidades-Competencias. Las diferencias y matices conceptuales pueden contrastarse, a través de autores como Perrenoud (2000; 2005; 2012), Tejada (2007), Tobón (2006), García San Pedro (2007) entre otros, los cuales nos indican que si bien las competencias tienen como base las destrezas para la actuación difieren de éstas, ya que integran el conocimiento, los procedimientos y las actitudes en la búsqueda de objetivos a corto y largo plazo. Por otro lado, las competencias también buscan la eficacia y la eficiencia, pero además integran la comprensión de la situación, conciencia crítica, espíritu de reto, responsabilidad por las acciones y desempeño, basado en indicadores de calidad y de resultados de aprendizajes, especificando precisamente lo que se espera que los estudiantes sean capaces de hacer para demostrar que han adquirido una determinada competencia.

Por lo tanto, el desarrollo de las competencias en el ámbito universitario no puede reducirse tan solo a un listado de trabajos o a desempeños que reduzcan las posibilidades de “aprender” del estudiante. Es importante, desde la postura asumida en esta investigación, que las competencias universitarias deben promover aprendizajes transversales, integrados, complejos, flexibles y creativos, especialmente en una sociedad que demanda la adaptación a los cambios, por lo tanto, se debe estar en una búsqueda permanente de nuevas soluciones. Consecuentemente, un estudiante universitario competente no sólo sabe ejecutar una tarea dada o responder adecuadamente a un desafío, sino que es capaz de comprender y fundamentar por qué actúa o responde de determinada manera y no de otra.

Un segundo tema relevante, dada la recurrencia en las unidades de significado presentes en los discursos de los directivos, se relaciona con la evaluación, que es uno de los aspectos que desvela mayor complejidad, debilidad y desafío en la implementación del modelo y evaluación por competencias. Los participantes reconocen que es imprescindible definir los modelos de evaluación que se vinculan con el nuevo enfoque. Es decir, las competencias como modelo de formación y evaluación implican, desde la mirada de los directivos, necesidades concretas e inmediatas a resolver. Por un lado, está conocer los fundamentos de ésta para poder comunicar las demandas del nuevo modelo y por otro, la necesidad de comprender las consecuencias prácticas que implica la evaluación

competencial en el trabajo diario, es decir, la posibilidad de recibir orientaciones sobre cómo aplicar el nuevo modelo y facilitar la aplicación didáctica de éste.

Por esta razón, resulta imperioso replantear el lugar asignado a la evaluación, es decir, pensar en ella desde el inicio, planteándose interrogantes ¿cómo se planifica?, ¿cómo elaborar una buena pregunta?, ¿qué tareas me demanda?, de modo que ésta sea coherente con los objetivos de aprendizaje, y se convierta en una pieza clave para mejorar la enseñanza (Morales, 2006). De lo contrario, se considera que una evaluación diseñada de manera deficiente puede perder su utilidad como estrategia de enseñanza y aprendizaje (Boud et al., 2001). Es precisamente en este punto donde los directivos señalan una gran desorientación en cómo extrapolar la evaluación por competencias a la práctica cotidiana en el aula, con el fin de facilitar su manejo didáctico y no se desvincule de las nuevas metodologías que se están implementando.

En relación a propuestas metodológicas relacionadas con la evaluación por competencias, podemos mencionar aquellas que apuntan a promover un desempeño más cercano al perfil profesional, explicar a los estudiantes los niveles de desempeño y resultados que se esperan alcanzar; y declarar los criterios de evaluación como una práctica a instaurar, como asimismo advertir la relación de la tarea o actividad en correspondencia al desarrollo general de la asignatura. (Tejada, 2005; Villardón 2006; Padilla y Gil 2008; Villa y Poblete, 2008; García-San Pedro 2010)

Por lo tanto, la evaluación por competencias implica planificar un sistema que permita relacionar las competencias con sus indicadores y evidencias, de modo que pueda establecerse una valoración o calificación que pueda justificarse en términos de resultados de aprendizaje de la competencia. Es así como los descriptores asignados a los indicadores, constituyen una ayuda tanto al profesor como al estudiante, permitiendo un lenguaje compartido, ya que traduce un concepto abstracto como es un número, a escalas de desempeño y comportamiento. (Villa y Poblete 2007; 2011).

Los cambios en el modelo de enseñanza-aprendizaje presentan para los participantes algunas posibilidades y dificultades. Entre las posibilidades manifestadas se encuentran: la centralidad del educando con sus aprendizajes y la integración del saber con el saber hacer. No obstante, es relevante considerar que el enfoque de formación con base en las competencias es mucho más que eso. Pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, y esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a

partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales. (Perrenoud, 2004; Tobón, 2006; Pozo, 2009).

Entre las dificultades que señalan o reconocen los participantes en el grupo de discusión está una notoria reducción en la profundización y exigencias de los contenidos, y además manifiestan que los aprendizajes van a un ritmo muy rápido para los estudiantes. Sin embargo, señalan algunas fortalezas que ellos detectan del modelo curricular basado en competencias, una de ellas es que los estudiantes perciben sus aprendizajes en el tiempo, que potencia e incrementa éstos de manera más autónoma, así como destacan que los estudiantes manifiestan una mayor motivación hacia su propio aprendizaje y hacia las clases. En este sentido, hay que tener en cuenta que el aprendizaje basado en competencias requiere una visión global, integradora *el significado no se impone ni se transmite mediante la enseñanza directa, sino que se crea mediante actividades de aprendizaje de los estudiantes* (Biggs, 2005:31). Consecuente con esto, el primer sujeto es el profesor, cuya tarea fundamental es crear oportunidades y el ambiente para desarrollar el aprendizaje. Tenemos aquí también el rol del alumno, que tiene que utilizar esas oportunidades y aprender, pero ciertamente si no se les proveen esas oportunidades, no tendrá la posibilidad de aprender.

En este contexto hacemos eco de lo señalado por Brewer y Worman, (1999) citado por Morales, (2006:15) quienes sostienen que la creación por, parte del profesor, de un ambiente de aprendizaje en el que los alumnos sean positivamente influidos para querer aprender, y sean provistos de las oportunidades adecuadas para que este aprendizaje ocurra, y que sean capaces de utilizar estas oportunidades en beneficio de sus propios aprendizajes.

Avanzando en la interpretación de los resultados analizados, nos referiremos a los problemas y dificultades que, en opinión de los directivos, significó el diseño e implementación del enfoque por competencias en su institución. En general, se señala con insistencia que la escasez de docentes pertenecientes a la planta estable de la Facultad de Educación es una condición deficiente en la que el profesorado ha debido asumir los procesos de cambio en la universidad producto de la implementación del enfoque por competencias. Asimismo consideran que no ha existido una compensación económica por el tiempo que han destinado los docentes *“partime”*. (Sólo a honorarios)

Por otro lado, se reconoce en este ámbito que existe una dificultad entre los docentes de las carreras para trabajar en equipo, no son capaces de llegar a acuerdos y coordinarse con profesionales de otras disciplinas. Esta situación la describe Fullan (2002) señalando que conseguir que los profesores trabajen juntos, requiere de varios años de trabajo intensivo y

sostenido en el tiempo. Lo anterior significará entonces un desafío mayor, que implique incorporar fuertemente la voluntad y el compromiso hacia el trabajo colaborativo de los diferentes profesionales, que componen la institución educativa, de este modo contribuir a favorecer y fortalecer el espíritu de cambio y la actitud permanente hacia su mejora.

En relación al apoyo brindado a los docentes para movilizarlos en la implementación del cambio curricular, es posible referirse a dos aspectos. El primero vinculado con la falta de formación y asesoramiento en el diseño e implementación del enfoque competencial y el segundo al trabajo y participación de ellos en este proceso.

En efecto, los directivos señalan que fueron insuficientes las asesorías brindadas de parte de la institución tanto a los directivos como a los docentes, no obstante, admiten que han existido jornadas de socialización del nuevo modelo, reuniones para conformar comisiones de trabajo por carrera y supervisión de algunos expertos del trabajo que ellos han realizado. Es así como el proceso de implementación del enfoque por competencias significó para ellos excesivas reuniones de trabajo, como también mucho trabajo personal en la comprensión y transferencia de este modelo a sus docentes, ya que ellos eran los expertos para sus profesores. Igualmente con una alta recurrencia mencionan que su grado de participación en la decisión del cambio de enfoque curricular obedece más bien a un mandato, que a un compromiso que estimule que lo que están llevando a cabo es importante. De acuerdo a Fullan (2002) la gente no aprende ni alcanza cambios complejos cuando se les explica o muestra lo que tienen que hacer. En otras palabras, el rol de los directivos en el proceso de cambio en el enfoque por competencias debió ser percibido como una construcción continua de una realidad compartida entre los miembros de esta institución, a través de su interacción en el marco del programa y no como una imposición carente de sentido y significado. Lo cierto es que a partir de los análisis descritos esto es más bien un desafío a enfrentar que una realidad.

### **6.3 Resultados e interpretación de la información obtenida a partir del análisis documental.**

En este apartado, presentamos los resultados de la información obtenida en esta investigación a partir del análisis documental. Para ello, fue necesario reunir a lo largo de este proceso investigativo documentos oficiales y públicos provenientes de las dos universidades que conformaron la muestra de esta investigación.

Cabe mencionar que en ambas instituciones - Universidad 1 y Universidad 2- , particularmente en sus titulaciones de: Pedagogía en Educación Física (EFI), Pedagogía en Educación Básica (BAS) y Pedagogía en Educación Parvulario (PARV), nos fueron facilitados por parte de los directores de titulación, secretarios de estudios o sus coordinadores, los siguientes documentos: Modelo Educativo, Perfil de Egreso de cada una de las titulaciones mencionadas (Pedagogías), Programas de Estudio y Planificaciones/programaciones de aula de los docentes. Asimismo, es posible encontrar el Modelo Educativo y Perfiles de Egresos en las páginas web de estas instituciones.

Como una forma de organizar y explicar de manera más sistemática el análisis de los documentos es que presentaremos la información y su respectivo tratamiento en dos grandes bloques. El primero de ellos referido al análisis del Modelo Educativo Institucional en ambas universidades y los Perfiles de Egreso de cada una de las titulaciones descritas anteriormente. El segundo concerniente a los Programas de Estudio que nos fueron facilitados y sus respectivas Planificaciones/Programaciones de Aula elaboradas por los docentes.

Es así como en las siguientes páginas nos referiremos al primer análisis dirigido a sistematizar la información proveniente del Modelo Educativo en ambas instituciones y los Perfiles de Egreso de las titulaciones.



- **Análisis documental referido al Modelo Educativo Institucional y Perfiles de Egreso de las titulaciones:**

Para el análisis documental referido al Modelo Educativo Institucional (M.E.I) y los Perfiles de Egreso (P.E) de las titulaciones correspondientes a Pedagogía en: Educación Física (EFI), Educación Básica (BAS) y Educación Parvulario (PARV), en ambas universidades consideradas en este estudio, fue necesario elaborar unidades de análisis que nos permitieran extraer aspectos que desde la literatura consultada (Zabalza, 2003; Tardif, 2003; Valcárcel, 2004; Tejada, 2005; Villardón, 2006; Blanco, 2008) se han descrito, entre otros, como elementos característicos en un diseño competencial. Para este análisis hemos tomado seis elementos, los cuales son:

1. Estructura curricular del Modelo Educativo.
2. Objetivos educacionales que promueve en función del Modelo Educativo.
3. Presencia de competencias y capacidades generales para los Perfiles de Egreso.
4. Especificación en los Perfiles de Egreso de los procedimientos, actitudes y valores que se requieren para el logro de las competencias que promueve.
5. Definición de perfiles profesionales y resultados académicos deseables en las diferentes titulaciones a través de competencias específicas de cada una.
6. Descripción de competencias comunes a todas las titulaciones estudiadas.

Una vez identificadas las unidades de análisis que nos permitieran centrar la mirada en los aspectos propios de los diseños por competencias, procedimos a la lectura en profundidad de estos documentos en ambas universidades. Es así como en las siguientes páginas expondremos los hallazgos encontrados por separado, es decir, en primer lugar aludiremos a la información y análisis documental del modelo curricular y perfiles de egresos, pertenecientes a la universidad 1 para posteriormente hacer el mismo procedimiento con la universidad 2.

Una vez descritos estos análisis finalizaremos con un apartado referido a establecer una puesta en común entre las informaciones provenientes de los documentos institucionales de estas dos universidades.

**a) Análisis documental de Modelo curricular y perfiles de egresos de las titulaciones de pedagogía en: Educación Física, Educación Básica y Educación Parvulario de la Universidad 1.**

Del modelo educativo de la universidad 1 es posible evidenciar, en primer lugar que se declara como centro del modelo el enfoque por competencias. En este documento se dice que se definen contenidos curriculares desde el aprendizaje, puntualizando que las tareas profesionales consideradas claves y analizadas en tres dimensiones: Saber-saber hacer-ser). Proponen un perfil de egreso descrito por competencias con formación ligada al mundo real y conectado con el desempeño profesional. Asimismo exhibe tres etapas compuestas por una fase inicial de 3 años de duración (2004-2006) cuyo propósito, de acuerdo al mismo documento, fue rediseñar los programas de estudios bajo este enfoque competencial y la elaboración de planes de estudio vinculados con el perfil de egreso.

En la segunda etapa denominada implementación, cuya duración alcanza los 4 años (2006-2009) es posible advertir que el proceso de implantación del enfoque por competencias en esta institución ha finalizado. En efecto, los directivos ratifican esta información en el grupo de discusión señalando que el proceso de implementación ha sido una etapa ya concluida. Sin embargo, esta información hallada tanto en documentos escritos como los que se encuentran difundidos en su página web, contrasta con lo declarado por los docentes en el cuestionario, cuyas respuestas apuntan a que 55% de los encuestados señala que este proceso de implementación del modelo basado en competencias no ha concluido o que no sabe si ha finalizado (17%).

La tabla N°69 muestra un extracto del modelo curricular de la universidad 1 en donde es posible observar las informaciones entregadas en este apartado:

**Tabla 69. Modelo curricular Universidad 1. (Extracto)**

<p><b>MODELO CURRICULAR</b></p> <p>El centro del modelo de gestión curricular es el “enfoque por competencias”, entendido como aquel que permite definir los contenidos curriculares desde el aprendizaje, a partir de la identificación de tareas profesionales que se consideran claves, analizadas en sus diversas dimensiones (saber, saber hacer, ser, comportamiento ético profesional y sello institucional), y que traducidos en trayectos de formación, permiten a una persona formar un perfil de egreso descrito por competencias, con formación ligada al mundo real y conectada con el desempeño profesional.</p> <p>El proyecto educativo institucional sentó las bases del trabajo académico de la Universidad en el período 2008-2011, manteniendo sus elementos medulares y se ajusta como parte de un proceso de implementación continua.</p>
<p><b>2.1 Etapa inicial (2004-2006)</b></p> <p>Esta etapa corresponde al “rediseño curricular” de los programas de pregrado, centrado en tres ejes de acción: a) perfiles profesionales definidos bajo las reglas del enfoque por competencias, b) planes de estudios vinculados con perfil de egreso, y c) programas de asignaturas centrados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Su objetivo central fue incorporar, de manera gradual, este nuevo enfoque en los diferentes <i>currículos</i> de formación. Como todo nuevo proceso, su fase inicial fue compleja y su marco conceptual estuvo</p>
<p><b>2.2 Etapa de implementación (2006-2009)</b></p> <p>En esta fase se destacan tres hitos relevantes: se formaliza el programa de trabajo del rediseño curricular, el proyecto educativo y el proceso de creación de nuevas carreras.</p>
<p><b>2.3 Etapa de seguimiento y mejora (2010 en adelante)</b></p> <p>Se perfecciona la aplicación del modelo curricular, a través de la actualización de los planes de estudio y del rediseño de los programas que lo conforman, velando por su armonización y coherencia con el Proyecto Educativo y cautelando su integralidad y pertinencia. Se realizan acciones de capacitación centradas en el diseño y aplicación de estrategias metodológicas y didácticas para el desarrollo de competencias y en la evaluación de competencias en las diferentes fases del proceso formativo.</p>

Respecto de los perfiles de egreso de las tres titulaciones que se consideró en este estudio (EFI-BAS-PARV) en la universidad 1, podemos describir los elementos comunes a ellas como también aspectos que los diferencian. Es así como es posible observar que los perfiles de egreso en las tres titulaciones comparten las siguientes características:

- Una descripción de aquellas competencias que habrán adquirido los egresados al finalizar su formación académica.
- Los tres perfiles de egreso apuntan a competencias para planificar, diseñar, aplicar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje (E-A). Asimismo, se determinan competencias académicas, disciplinares y pedagógicas que habilitaran a los egresados liderar cambios e innovaciones, a través de procesos de análisis y pensamiento crítico, de reflexión, investigación y de trabajo colaborativo.
- Las competencias asociadas a dichos perfiles son distribuidas en ámbitos de acción que tiene en cuenta cuatro contextos y que son comunes en las tres titulaciones: sociales, comunicacionales, laborales y de investigación.

En la tabla que sigue (Nº 70) denominada Perfil de Egreso de la titulación de Pedagogía en Educación Física, podemos observar la estructura que detallamos anteriormente. Se describe el perfil de egreso de la titulación y las competencias que están asociadas a dicho perfil las que están distribuidas en ocho ámbitos de acción cada uno con cuatro competencias redactadas como resultados de aprendizaje. En total, esta titulación en su perfil de egreso promueve 32 competencias que los estudiantes deberán adquirir durante su proceso de formación.

**Tabla 70. Perfil de Egreso de la titulación de Pedagogía en Educación Física (EFI).  
Universidad 1. Fragmento**

<p>El egresado de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad 1 posee las competencias para planificar, diseñar, aplicar y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje de su especialidad, de acuerdo a las orientaciones del marco curricular vigente. Su formación en la línea de la motricidad humana, que entiende la actividad física sistemática como un medio formativo de la persona, lo habilita para adoptar un proceso formativo del "ser" en su totalidad, en su complejidad corporal, afectiva-social e intelectual.</p> <p>Sus competencias académicas disciplinares y pedagógicas lo habilitan para un desempeño docente eficaz y eficiente, de manera de liderar cambios e innovaciones, a través de procesos de análisis y pensamiento crítico, de reflexión, investigación y de trabajo colaborativo. Posee una sólida formación ética, sustentada en los valores institucionales, de honestidad, tolerancia, de respeto a la diversidad y de profundo compromiso social.</p> <p>Competencias asociadas al perfil:</p> <p><b>En el ámbito de atención a la diversidad, gestiona procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos que promuevan la participación de todos los estudiantes en el currículo escolar.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Implementa y evalúa procesos de enseñanza y aprendizaje de carácter inclusivo considerando los componentes del marco curricular vigente, el contexto socio cultural de la comunidad educativa y las características, necesidades e intereses de todos/as sus estudiantes.</li><li>• Planifica e implementa estrategias pedagógicas inclusivas en relación a su especialidad, en función de dar una respuesta educativa que favorezca el aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes y la comunidad educativa.</li><li>• Evalúa las características individuales de sus estudiantes, en contextos singulares, contrastándolos con los marcos teóricos y normativos del sistema educativo, proponiendo</li></ul> <p><b>En el ámbito de la investigación educativa, desarrolla procesos de investigación educativa a partir de la reflexión sobre su práctica pedagógica, aplicando criterios de rigor científico.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Elabora proyectos de investigación asociados a los fenómenos educativos vinculados a su práctica pedagógica desde diversos modelos teóricos.</li><li>• Propone y ejecuta intervenciones a partir de la problematización de su propia práctica aplicando criterios de rigor científico.</li><li>• Problematiza situaciones teóricas y/o prácticas considerando el marco conceptual que la sustenta.</li><li>• Formula interrogantes a partir de situaciones teóricas y/o prácticas, identificando y describiendo aquellos atributos que le confieren el carácter de problema a investigar.</li></ul> <p><b>En el ámbito pensamiento crítico, toma decisiones y fundamentadas, a partir de la interpretación de situaciones, hechos y fenómenos pedagógicos, reflexionando sobre sus consecuencias y efectos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Formula juicios y valoraciones fundamentadas a partir de la interpretación y reflexión, sobre su práctica pedagógica fundamentada en los principios éticos presentes en la legislación educacional chilena.</li><li>• Evalúa en sí mismo y en otros los atributos del pensamiento crítico que están como base de los discursos y/o acciones propias y ajenas.</li><li>• Aplica de manera efectiva los atributos del pensamiento crítico en los diversos contextos de su proceso educativo.</li><li>• Identifica y utiliza las herramientas y procedimientos propios del pensamiento crítico.</li></ul> <p><b>En el ámbito fundamentada en la educación, genera propuestas educativas de su especialidad, fundamentadas en una visión interdisciplinaria de las ciencias de la educación.</b></p> <p><b>En el ámbito comunicación, interactúa de manera efectiva, a través del lenguaje oral y escrito,</b></p>
---

Asimismo, en la siguiente tabla (Nº71), nos referiremos al perfil de egreso de la titulación de Pedagogía en Educación Parvulario. Al igual que en el perfil de egreso de la titulación anterior (EFI), podemos observar la descripción del perfil de egreso, cuyas competencias académicas, disciplinares y pedagógicas son las mismas que detalla el perfil de egreso de la titulación de Pedagogía en Educación Física. También se detallan las competencias asociadas al su perfil de egreso y distribuidas por ámbitos de acción. En el perfil de egreso de esta titulación es posible advertir que, a diferencia del anterior, posee 6

ámbitos de acción, con 4 competencias para cada uno (24 competencias en total).

Advertimos que cuatro de estos ámbitos son los mismos del perfil de egreso de EFI.

**Tabla 71. Perfil de Egreso de la titulación de Pedagogía en Educación Parvulario (PARV).  
Universidad 1. Fragmento**

<p>El egresado de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad posee las competencias para planificar, diseñar, aplicar y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje, permitiendo mediar el desarrollo cognitivo, afectivo – social y físico motor de niños y niñas diversos, de acuerdo a las orientaciones del marco curricular vigente.</p> <p>Sus competencias académicas disciplinares y pedagógicas lo habilitan para un desempeño docente eficaz y eficiente, para liderar cambios e innovaciones, a través de procesos de análisis y pensamiento crítico, de reflexión, investigación y de trabajo colaborativo. Posee una sólida formación ética, sustentada en los valores institucionales, de honestidad, de respeto a la diversidad y de profundo compromiso social.</p> <p><b>En el ámbito de atención a la diversidad, gestiona procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos que promuevan la participación de todos los estudiantes en el currículo escolar.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Implementa y evalúa procesos de enseñanza y aprendizaje de carácter inclusivo considerando los componentes del marco curricular vigente, el contexto socio cultural de la comunidad educativa y las características, necesidades e intereses de todos/as sus estudiantes.</li><li>▪ Planifica e implementa estrategias pedagógicas inclusivas en relación a su especialidad, en función de dar una respuesta educativa que favorezca el aprendizaje y la participación de</li></ul> <p><b>En el ámbito de la investigación educativa, desarrolla procesos de investigación educativa a partir de la reflexión sobre su práctica pedagógica, aplicando criterios de rigor científico.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Elabora proyectos de investigación asociados a los fenómenos educativos vinculados a su práctica pedagógica desde diversos modelos teóricos.</li><li>▪ Propone y ejecuta intervenciones a partir de la problematización de su propia práctica aplicando criterios de rigor científico.</li><li>▪ Problematiza situaciones teóricas y/o prácticas fundamentando el marco conceptual que la sustenta.</li><li>▪ Formula interrogantes a partir de situaciones teóricas y/o prácticas, identificando y describiendo aquellos atributos que le confieren carácter de problema a investigar.</li></ul> <p><b>En el ámbito del pensamiento crítico, toma decisiones éticas y fundamentadas, a partir de la interpretación de situaciones, hechos y prácticas pedagógicas, reflexionando sobre sus consecuencias y efectos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Formula juicios y valoraciones propias a partir de la interpretación y reflexión, sobre su práctica pedagógica fundamentada en los principios éticos presentes en la legislación educacional chilena.</li><li>▪ Evalúa en sí mismo y en otros, los atributos del pensamiento crítico que están como base de los discursos y/o actuaciones propias y ajenas.</li><li>▪ Aplica de manera fundamentada los atributos del pensamiento crítico en los diversos contextos de su proceso de formación.</li><li>▪ Identifica y analiza situaciones del contexto educacional, utilizando herramientas, procedimientos y criterios propios del pensamiento crítico.</li></ul> <p><b>En el ámbito fundamentos de la educación, genera propuestas educativas de su especialidad,</b></p> <p><b>En el ámbito de la comunicación, interactúa de manera efectiva, a través del lenguaje oral y escrito, analógico y digital, utilizando las tecnologías de la información y las comunicaciones, adecuando el discurso a diferentes a situaciones comunicativas y contextos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Participa en instancias comunicativas para difundir, intercambiar y compartir conocimiento.</li><li>▪ Produce discursos orales y escritos para distintas audiencias y contextos de manera individual y colaborativa.</li><li>▪ Articula diversos recursos comunicacionales para adquirir, procesar y compartir información.</li><li>▪ Se expresa a través de un lenguaje verbal y analógico, respetando reglas básicas del idioma español, tanto de forma presencial como virtual.</li></ul> <p><b>En el ámbito de línea didáctica (Pensamiento Crítico), gestiona y lidera en su aula (diagnostica, diseña, aplica y evalúa) estrategias didácticas para promover el desarrollo del pensamiento crítico y aprendizajes referentes a las ciencias sociales y naturales, la motricidad y los lenguajes artísticos, para niños y niñas diversos desde el nacimiento hasta el ingreso a la Educación Básica, teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente, el currículo nacional y el entorno de la comunidad próxima.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Gestiona y lidera en su aula (diagnostica, diseña, aplica y evalúa) estrategias didácticas para promover el desarrollo del pensamiento crítico y aprendizajes referentes a las ciencias sociales y naturales, la motricidad y los lenguajes artísticos, para niños y niñas diversos desde el nacimiento hasta el ingreso a la Educación Básica, teniendo siempre en cuenta una perspectiva ética trascendente, el currículo nacional y el entorno de la comunidad próxima.</li><li>▪ Diagnostica y caracteriza el desarrollo del pensamiento científico de párvulos diversos, para proponer algunas estrategias didácticas de este desarrollo, con especial énfasis en las ciencias sociales, e integrando aspectos de las ciencias naturales (Desarrollo sustentable).</li></ul>
---

Por último, en la tabla que sigue (Nº72) se muestra el perfil de egreso de la titulación de Pedagogía en Educación Básica (fragmento). De igual forma que los otros dos perfiles de egreso (EFI-PARV) expuestos anteriormente, su estructura se caracteriza por tener la descripción del perfil de egreso y las competencias asociadas a dicho perfil, estructuradas por ámbitos de acción lo que en esta titulación son 7 de los cuales 4 de ellos son los que

comparte con las titulaciones ya comentadas. En total, esta titulación declara que sus estudiantes adquirirán una vez egresados 28 competencias.

**Tabla 72. Perfil de Egreso de la titulación de Pedagogía en Educación Básica (BAS), Universidad 1. Fragmento**

<p>El egresado de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad posee las competencias para planificar, diseñar, aplicar y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje a nivel de la enseñanza básica, de acuerdo a las orientaciones del marco curricular vigente. Además presenta competencias que favorecen la diversidad humana y natural y comprenden los procesos educativos como procesos en los que democrática y participativamente se generan instancias de formación integral de niños y niñas y así colaborar en su inserción social crítica y constructiva. Sus competencias académicas disciplinares y pedagógicas lo habilitan para un desempeño docente eficaz y eficiente, para liderar cambios e innovaciones, a través de procesos de análisis y pensamiento crítico, de reflexión y de trabajo colaborativo. Posee una sólida formación ética, sustentada en los valores institucionales, de honestidad, de respeto a la diversidad y de profundo compromiso social.</p> <p>Competencias asociadas al perfil:</p> <p><b>En el ámbito atención a la diversidad, Gestiona procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos que promuevan la participación de todos los estudiantes en el currículo escolar.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Implementa y evalúa procesos de enseñanza y aprendizaje de carácter inclusivo considerando los componentes del marco curricular vigente, el contexto socio cultural de la comunidad educativa y las características, necesidades e intereses de todos/as sus estudiantes.</li><li>▪ Planifica e implementa estrategias pedagógicas inclusivas en relación a su especialidad, en función de dar una respuesta educativa que favorezca el aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes y la comunidad educativa.</li><li>▪ Evalúa las características individuales de sus estudiantes, en contextos singulares, contrastándolos con los marcos teóricos y normativos del sistema educativo, proponiendo estrategias que apunten a una educación inclusiva.</li><li>▪ Caracteriza y describe formas de responder a ellos.</li></ul> <p><b>En el ámbito investigación educativa, desarrolla procesos de investigación educativa a partir de la reflexión sobre su práctica pedagógica, aplicando criterios de rigor científico.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Elabora proyectos de investigación asociados a los fenómenos educativos vinculados a su práctica pedagógica desde diversos modelos teóricos.</li><li>▪ Propone y ejecuta intervenciones a partir de la problematización de su propia práctica aplicando criterios de rigor científico.</li><li>▪ Problematiza situaciones teóricas y/o prácticas fundamentando el marco conceptual que la sustenta.</li><li>▪ Formula interrogantes a partir de situaciones teóricas y/o prácticas, identificando y describiendo aquellos atributos que les confieren carácter de problema a investigar.</li></ul> <p><b>En el ámbito pensamiento crítico, toma decisiones éticas y fundamentadas, a partir de la interpretación de situaciones hechas y prácticas pedagógicas, reflexionando sobre sus consecuencias y efectos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Formula juicios y valoraciones propias a partir de la interpretación y reflexión, sobre su práctica pedagógica fundamentada en los principios éticos presentes en la legislación educacional chilena.</li><li>▪ Evalúa en sí misma y en otros, los atributos del pensamiento crítico que están como base de los discursos y/o actuaciones propias y ajenas.</li><li>▪ Aplica de manera fundamentada los atributos del pensamiento crítico en los diversos contextos de su proceso de formación.</li><li>▪ Identifica y analiza situaciones del contexto educacional, utilizando herramientas, procedimientos y criterios propios del pensamiento crítico.</li></ul> <p><b>En el ámbito fundamentos de la educación, genera propuestas educativas de su especialidad, fundamentadas en una visión interdisciplinaria de las ciencias de la educación.</b></p> <p><b>En el ámbito comunicación, interactúa de manera efectiva, a través del lenguaje oral y escrito, analógico y digital, utilizando las tecnologías de la información y las comunicaciones, adecuando el discurso a diferentes a situaciones comunicativas y contextos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Participa en instancias comunicativas para difundir, intercambiar y compartir conocimiento.</li><li>▪ Produce discursos orales y escritos para distintas audiencias y contextos de manera individual y colaborativa.</li><li>▪ Articula diversos recursos comunicacionales para adquirir, procesar y compartir información.</li><li>▪ Se expresa a través de un lenguaje verbal y analógico, respetando reglas básicas del idioma español, tanto de forma presencial como virtual.</li></ul> <p><b>En el ámbito clima de aprendizaje, implementa ambientes pedagógicos socio afectivos positivos como base del aprendizaje en la Educación General Básica.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Implementa procesos de enseñanza-aprendizaje, organizando ambientes de trabajo escolar armónicos, favoreciendo la ritualidad en contextos escolares.</li><li>▪ Organiza estrategias didácticas adecuadas a cada subsector de la EGB, bajo una concepción holística de la educación.</li><li>▪ Genera instancias didácticas, nutriéndose de los conocimientos disciplinares propios de la EGB y de las particularidades del contexto educativo.</li><li>▪ Conoce y guía actividades con enfoque lúdico conducentes al logro de metas de aprendizaje.</li></ul> <p><b>En el ámbito formación profesional, lidera procesos de enseñanza – aprendizaje, en contextos diversos de la EGB.</b></p>
---

**b) Análisis documental de Modelo curricular y perfiles de egresos de las titulaciones de pedagogía en: Educación Física, Educación Básica y Educación Parvulario de la Universidad 2.**

El modelo educativo de la universidad 2- documento publicado en la página web de la institución- declara que desde el año 2005 se implementa un currículum basado en un enfoque por competencias, por lo tanto esta información de carácter masivo y público disponible en el sitio web de esta institución contrasta con lo señalado por los docentes encuestados, en tanto dicen que el proceso de implementación del enfoque por competencias no ha finalizado (55%) y un (17%) desconoce si esto ha ocurrido.

Respecto de sus objetivos educacionales, declara esta institución que incorpora tendencias curriculares en la educación superior a nivel mundial y que han ajustado la formación de sus estudiantes a los requerimientos de una educación actualizada y equilibrada, formando competencias genéricas fundamentales para desenvolverse en la realidad actual.

Por otra parte, se observa de este documento que la institución reconoce competencias específicas de cada titulación y competencias genéricas. Asimismo, fue posible observar un listado de 7 competencias genéricas y tal como se describe en el mismo documento, son las que promueve como deseables en todo profesional formado en esta universidad y que al momento de egresar los estudiantes deberían estar en condiciones de demostrar.

La tabla N°73 que sigue muestra la información que en estos párrafos hemos descrito:



Tabla 73. Modelo curricular Universidad 2

## Modelo Educativo

Inicio > Universidad > Modelo Educativo

El actual Modelo Educativo de la Universidad se concreta en el Currículum que se implementa desde el 2005 y que enmarca el currículum de cada una de las carreras de pregrado.

El Currículum se estructura en tres bloques curriculares: Inicial, Disciplinario y Profesional, que conducen, respectivamente, a las certificaciones de Bachillerato, Licenciatura y Título Profesional, existiendo la opción de continuar hacia un Bloque Especializado que otorga una certificación de postgrado [Magíster, Diplomado, Especialización o equivalente].

El Currículum comprende cuatro áreas formativas, transversales a los tres bloques curriculares: Formación Específica y Formación Básica, que focalizan en las competencias profesionales, y las de Formación General y Formación en Gestión, que amplían el horizonte cultural y el desarrollo personal, al tiempo que enfatizan el sello educativo institucional.

El Currículum es un requisito y una filosofía educativa, que ajusta la formación de los profesionales a los requerimientos de una educación actualizada y equilibrada, al tiempo que enriquece la experiencia universitaria del estudiante, la cual coincide con una etapa particularmente importante del desarrollo del joven. El Currículum constituye un requisito por cuanto, a fin de recibir el título profesional, el alumno debe estudiar y aprobar asignaturas y realizar actividades en las áreas temáticas que lo conforman y que tienen que ver con:

1) los principios y competencias específicas o propias del ejercicio de la profesión; 2) los contenidos que sustentan las disciplinas y los estudios profesionales; 3) los conceptos y mecanismos que facilitan la gestión del desarrollo profesional, lo cual tributa a un elemento del sello formativo institucional; y 4) las actividades que amplían el espectro cultural y potencian dimensiones personales en el campo cognitivo, afectivo y psicomotor.

El Currículum es también una filosofía educativa puesto que descansa en la convicción de que cada estudiante titulado en la Universidad logre ser una persona ampliamente educada, en términos de conocimientos y destrezas, de comprensión de la diversidad cultural y de actitudes para abordar problemas en el ámbito ético, al tiempo que preparada para ejercer con éxito una profesión en un mundo global y competitivo.

Modelo Educativo > Competencias Genéricas 1

## Competencias Genéricas

**Manejo de habilidades comunicativas.**  
Manejo de habilidades básicas de investigación, razonamiento científico y herramientas cuantitativas.

**Capacidad de razonamiento y análisis crítico y autocrítico.**  
Destreza para acceder y usar las herramientas tecnológicas, en especial de información.

**Capacidad de emprendimiento y de gestión de proyectos.**  
Capacidad de autoaprendizaje y desarrollo personal.  
Valoración de la realidad histórico-social y cultural de Chile y el mundo, apreciando el rol que le cabe en su desarrollo.

El currículum institucional, 1, corresponde a una aplicación del enfoque de competencias en la formación universitaria.

Reconoce, por lo tanto, competencias específicas propias de cada profesión y competencias genéricas.

Estas últimas reflejan desempeños deseables en todo profesional formado en la Universidad por lo que al momento de su egreso, debería estar en condiciones de demostrar:

- Manejo de habilidades comunicativas.
- Manejo de habilidades básicas de investigación, razonamiento científico y herramientas cuantitativas.
- Capacidad de razonamiento y análisis crítico y autocrítico.
- Destreza para acceder y usar las herramientas tecnológicas, en especial de información.
- Capacidad de emprendimiento y de gestión de proyectos.

En relación a los perfiles de egreso de las titulaciones que se consideraron en este estudio (EFI-BAS-PARV), es posible observar las siguientes características:

- Se describe el perfil de egreso de la misma forma en las tres titulaciones estudiadas. Es así como se observa una descripción de lo que estudiante deberá ser capaz de hacer una vez finalizado su proceso de formación.
- Se observa un listado de competencias específicas y generales en cada titulación que estén asociadas a cada perfil de egreso.
- Es posible, además, advertir un conjunto de resultados de aprendizajes distintos para cada titulación pero no las competencias específicas de cada uno. Asimismo tampoco puede observarse la descripción de competencias comunes a las tres titulaciones.

En las tablas que siguen, se encuentran los perfiles de egreso de las tres titulaciones de la universidad 2. La primera de ella corresponde a la titulación de Pedagogía en Educación Física, la segunda a Educación Básica y la tercera a Educación Parvulario.

En la tabla N°74 correspondiente al perfil de egreso de Pedagogía en Educación Física no se identifican las competencias que esta titulación promueve en sus estudiantes ni a los ámbitos de acción a los que tributa. No obstante, se observan 7 resultados de aprendizajes que al analizarlos es posible determinar que apuntan a las 7 competencias genéricas descritas en el modelo curricular de esta institución. Estos resultados de aprendizaje son los que a continuación se precisan:

1. Será un egresado culto y actualizado, capaz de realizar prácticas pedagógicas (...)
2. Será capaz de transferir su conocimiento y experticia en el ámbito de la Educación Física (...)
3. Será capaz de ser emprendedor y proactivo (...)
4. Será capaz de movilizar recursos humanos y materiales para el trabajo en equipos (...)
5. tendrá la capacidad de reflexión y autocrítica para auto-observar su práctica y auto evaluar su desempeño como profesional (...)
6. Será capaz de desarrollar el compromiso de autoaprendizaje para mantenerse vigente en cuanto al conocimiento y avance de la especialidad y de la cultura. (...)
7. Será empático, capaz de entender el contexto y entorno del estudiante donde trabaja (...)

**Tabla 74. Perfil de Egreso de la titulación de Pedagogía de Educación Física (EFI).  
Universidad 2**

<b>Perfil de Egreso</b>
<p>El egresado de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación para Educación Básica y Media, de la Universidad será un profesional capaz desempeñarse de manera pertinente y competente en el campo educacional, deportivo, recreativo, de la calidad de vida-salud y en el de actividades de contacto con la naturaleza. Será un egresado culto y actualizado, capaz de realizar prácticas pedagógicas de la especialidad con un alto dominio y aplicación de las competencias didácticas, técnicas, científicas y tecnológicas, que permitan el desarrollo de habilidades, destrezas, valores y actitudes en sus estudiantes. El egresado de la carrera será capaz de transferir su conocimiento y experticia en el ámbito de la Educación Física, el Deporte y la Recreación, para crear e innovar en el aprendizaje y educación mediante cambios en la conducta de los educandos. Para ello, será capaz de ser emprendedor y proactivo, lo cual se verá reflejado en una actitud creadora, activa y comprometida con la profesión y la sociedad. Será capaz de movilizar recursos humanos y materiales para el trabajo en equipos o bien organizar, administrar y gestionar proyectos e instancias propias del trabajo profesional, demostrando su capacidad de liderazgo, manejo de habilidades comunicativas y relacionales para el trabajo interdisciplinario. En el ámbito de su trabajo, tendrá la capacidad de reflexión y autocrítica para auto-observar su práctica y auto evaluar su desempeño como profesional, siendo consciente de sus fortalezas y debilidades. Así mismo, será capaz de desarrollar el compromiso de autoaprendizaje para mantenerse vigente en cuanto al conocimiento y avance de la especialidad y de la cultura. Será empático, capaz de entender el contexto y entorno del estudiante donde trabaja, capaz de centrar su desempeño en el desarrollo del sujeto humano y promover instituciones sociales positivas para su formación, integrándose a redes de trabajo profesional multidisciplinario.</p>

En la tabla N°75 correspondiente al perfil de egreso de Pedagogía en Educación Básica se puede observar la misma estructura del perfil de egreso descrito anteriormente. En efecto, no se identifican las competencias que esta titulación promueve en sus estudiantes ni a los ámbitos de acción a los que están dirigidos. Del documento, es posible observar 3 resultados de aprendizajes pero tampoco se puede establecer si contribuyen al logro de las 7 competencias genéricas descritas en el modelo curricular de esta institución. Estos resultados de aprendizaje son los que a continuación se precisan

1. Será capaz de gestionar de manera fundamentada el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes (...)
2. Deberá demostrar sus competencias para generar ambientes de aprendizaje favorables, interactivos y desafiantes que se orienten al autoaprendizaje (...)
3. Será capaz de innovar y gestionar propuestas didácticas viables y pertinentes ante los desafíos educativos (...)

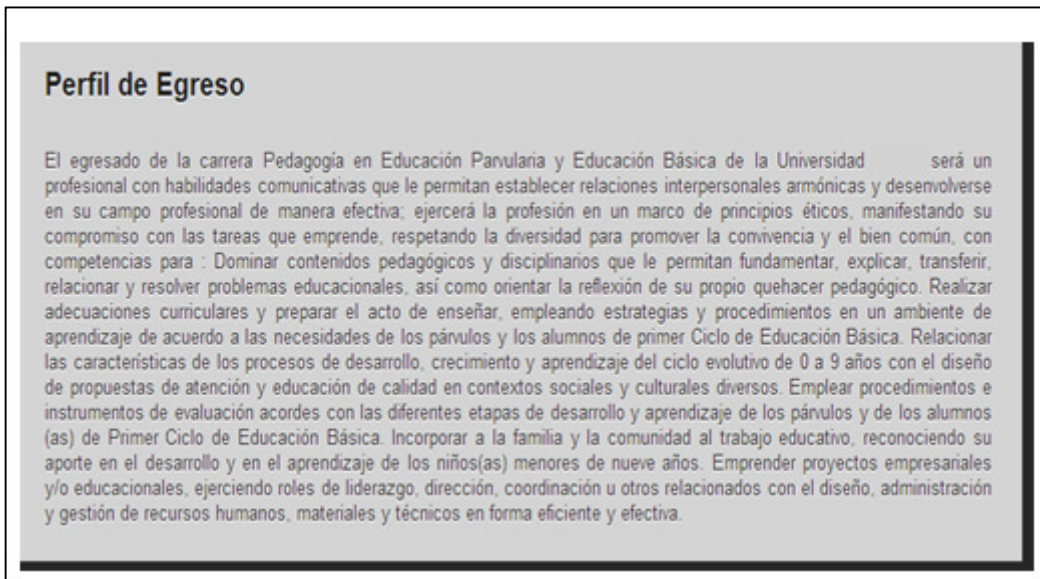
**Tabla 75. Perfil de Egreso de la titulación de Pedagogía de Educación Básica (BAS).  
Universidad 2**

<b>Perfil de Egreso</b>
<p>El egresado de la carrera de Pedagogía General Básica Bilingüe (inglés-español) de la Universidad evidenciará un manejo competente de la lengua inglesa a nivel B2 o equivalente para interactuar en forma oral y escrita en diversos contextos comunicativos y educativos, enseñando las asignaturas de Educación Básica, tanto en inglés como en español. El profesor de enseñanza básica bilingüe será capaz de gestionar de manera fundamentada el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, en contextos educativos que consideren la inclusión y la diversidad, implementando estrategias didácticas y evaluativas, que incorporen los recursos tecnológicos, de modo que se responda a las necesidades emergentes de la sociedad del siglo XXI. Como profesional de la educación, deberá demostrar sus competencias para generar ambientes de aprendizaje favorables, interactivos y desafiantes que se orienten al autoaprendizaje. Será capaz de innovar y gestionar propuestas didácticas viables y pertinentes ante los desafíos educativos, que reflejen su liderazgo y emprendimiento, a través de su participación en equipos de trabajo interdisciplinarios, gestionando el aula con sólidos principios éticos y de responsabilidad social.</p>

Finalmente, en la tabla N°76 correspondiente al perfil de egreso de Pedagogía en Educación Parvulario se puede observar la misma estructura de los perfiles de egreso descritos anteriormente. No se evidencian las competencias que esta titulación promueve en sus estudiantes ni a los ámbitos de acción a los que están dirigidos. Del documento, es posible observar 5 resultados de aprendizajes pero tampoco se puede establecer si contribuyen al logro de las 7 competencias genéricas descritas en el modelo curricular de esta institución. Estos resultados de aprendizaje son los que a continuación se precisan

1. Será un profesional con habilidades comunicativas (...)
2. Ejercerá la profesión en un marco de principios éticos, manifestando su compromiso con las tareas que emprende (...)
3. Realizar adecuaciones curriculares y preparar el acto de enseñar (...)
4. Emplear procedimientos e instrumentos de evaluación acordes con las diferentes etapas de desarrollo y aprendizaje de los párvulos (...)
5. Empezar proyectos empresariales y/o educacionales, ejerciendo roles de liderazgo (...)

**Tabla 76. . Perfil de Egreso de la titulación de Pedagogía de Educación Parvulario (PARV).  
Universidad 2**



**c) Puesta en común del análisis documental del Modelo Educativo y Perfiles de egreso de las titulaciones de Pedagogía en Educación Física-Educación Básica y Educación Parvulario en ambas universidades consideradas en este estudio.**

A partir de los aspectos que nos permitieron poder sistematizar la información de los documentos institucionales, referidos al Modelo Educativo Institucional (M.E.I) y el Perfil de Egreso es posible advertir que:

En general, en ambas instituciones fue posible identificar una estructura curricular similar en sus Modelos Educativos Institucionales. En efecto, en ambos documentos se pudo evidenciar que su modelo educativo es por competencias. Asimismo se constata que el proceso de implementación del enfoque curricular competencial, en ambas universidades, ha concluido. La universidad 1 en el año 2006 y la universidad 2 el año 2005 por lo que podemos admitir que ambas instituciones llevan adelante la implementación del modelo curricular hace más de 5 años.

Respecto de los perfiles de egresos de las titulaciones estudiadas en ambas universidades podemos establecer algunas diferencias respecto de su formulación y estructura.

Para empezar, si es en el perfil de egreso donde se determinan los conceptos, los procedimientos, las actitudes y valores que se requieren para el logro de la competencia (Tejada y Ferrández, 1998) podemos advertir que la universidad 1 evidencia en la formulación

y estructura de los perfil de egreso en sus tres titulaciones una línea de trabajo más avanzado esta dirección. Así pues, se observa en los perfiles de egresos de la universidad 1 una detallada descripción de las competencias académicas, disciplinares y pedagógicas que promueve en sus egresados. Asimismo se explicitan las competencias asociadas a estos perfiles de egreso las que son ubicadas en distintos ámbitos de acción, de acuerdo a cada titulación. Es así como se describe en cada perfil de egreso analizado competencias comunes- 16 en total- a las tres titulaciones universitarias estudiadas, las cuales forman parte del bagaje formativo universitario (Proyecto Tunning 2003).

En cambio en la universidad 2 sólo fue posible observar en el modelo educativo un listado de 7 competencias genéricas que promueve como deseable alcanzar para todos sus egresados pero no se vinculan a las competencias que promueve cada perfil de egreso. De hecho, en la descripción del perfil de egreso de cada titulación no se advierte las competencias que son comunes a todas ellas como tampoco se observa explícitamente las competencias específicas de estas titulaciones. Efectivamente como fue descrito anteriormente, estas titulaciones expresan en sus perfiles de egreso diferentes resultados de aprendizaje. Por ejemplo, Pedagogía en Educación Física promueve en su perfil de egreso 7 resultados de aprendizajes, Educación Básica 3 y Educación Parvulario 5. Algunos de ellos apuntan a resultados de aprendizajes académicos, disciplinares, pedagógicos, etc., pero esto queda a la interpretación del lector y no a un lineamiento compartido por estas titulaciones.

Al contrario de la universidad 2, los perfiles de egresos de la universidad 1 se describen las competencias y resultados académicos deseables en las diferentes titulaciones, a través de competencias específicas para cada una. En los análisis expuestos en las páginas anteriores, evidenciamos que la titulación de Educación Física promueve 32 competencias en total, de las cuales 16 son específicas, en tanto, Educación Básica 28 competencias- 12 son específicas- y Educación Parvulario 24 competencias en donde 12 de ellas son específicas.

A continuación presentaremos los análisis documentales referidos a los programas de estudio y planificaciones de aula en ambas universidades.

- **Análisis documental referido a los Programas de Estudio, Planificaciones de Aula de las titulaciones e Instrumentos de Evaluación:**

En este apartado, expondremos el análisis de los programas de estudio planificaciones de aula e instrumentos de evaluación a los que fue posible acceder en ambas universidades.

Respecto a documentos, tales como, programas de estudio, cabe señalar que cada titulación dispone de un número de asignaturas en su malla curricular diferentes unas de otras, razón por lo cual el número de programas a los que pudimos acceder también varía. Desconocemos las razones del porqué, por ejemplo, la titulación de pedagogía en educación básica de la universidad 1, tenga 30 asignaturas más que la de pedagogía en educación física y dado que los objetivos de esta investigación se centraron en describir el proceso de implementación del enfoque curricular basado en competencias destinamos nuestros esfuerzos en la facilitación de estos documentos para poder ser analizados.

Así pues, fue posible acceder, en promedio, en ambas universidades, aproximadamente a un 25% del total de programas de estudios. En la tabla N°77 que sigue ilustra que la Universidad 1 en la titulación de Pedagogía en Educación Física cuenta en su malla curricular con un total de 28 asignaturas de los cuales fue posible acceder a 9 programas (32%). En la titulación correspondiente a Pedagogía en Educación Básica su plan de estudios está compuesto por 58 asignaturas en total, pudiendo acceder a 12 programas (21%). Finalmente en la titulación de Pedagogía en Educación Parvulario cuenta con un total de 30 asignaturas de los cuales fue posible acceder a 7 programas (23%).

**Tabla 77. Total de Programas de Estudio Universidad 1.**

Universidad 1						
Total N° de asignaturas de la Malla Curricular.						
Plan curricular	Educación Física	Programas analizados	Educación Básica	Programas analizados	Educación Parvulario	Programas analizados
Común	8	4	7	6	8	3
Específico	18	4	49	5	20	3
Transversal	2	1	2	1	2	1
Total	<b>28</b> 100%	<b>9</b> (32%)	<b>58</b> 100%	<b>12</b> (21%)	<b>30</b> 100%	<b>7</b> (23%)

Respecto a la Universidad 2 en su carrera de Pedagogía en Educación Física cuenta con un total de 66 asignaturas de los cuales fue posible acceder a 15 programas (21%), en su carrera de Pedagogía en Educación Básica cuenta con un total de 53 asignaturas de los cuales fue posible acceder a 14 programas (26%). Finalmente en su carrera de Pedagogía en Educación Parvulario cuenta con un total de 63 asignaturas de los cuales fue posible acceder a 17 programas (27%).

**Tabla 78. Total de Programas de Estudio Universidad 2.**

Universidad 2						
Total N° de asignaturas de la Malla Curricular.						
Plan curricular	Educación Física	Programas analizados	Educación Básica	Programas analizados	Educación Parvulario	Programas analizados
Formación General	16	6	12	5	16	9
Formación Específica	37	6	38	6	37	6
Formación Profesional	13	3	3	3	10	2
Total	<b>66</b> <b>100%</b>	<b>15</b> <b>(21%)</b>	<b>53</b> <b>100%</b>	<b>14</b> <b>(26%)</b>	<b>63</b> <b>100%</b>	<b>17</b> <b>(27%)</b>

Para el logro de este propósito, fue preciso generar un listado de los **aspectos más característicos y diferenciales** entre los enfoques tradicionales de la planificación de un programa y la formación por competencias, en tanto que la puesta en funcionamiento de éstos últimos son guiados por las competencias contempladas por el programa de estudio.

A la luz de lo anteriormente descrito, se procedió a determinar cinco aspectos que de acuerdo a lo sugerido por la literatura especializada resultan como algunos de los pasos más característicos en la elaboración de un programa por competencias (Valcárcel, 2004; Tejada, 2005; Villardón 2006; Tardif, 2008; Legault, 2012). Esto nos permitió realizar una observación general de las planificaciones que nos fueron facilitadas y que corresponden al mismo número de programas de estudio un 25% del total de asignaturas. El listado de pasos que nos permitió poder establecer un análisis de los documentos señalados son los siguientes:

1. Identificación de las competencias que la asignatura promueve en función del perfil profesional que se desea lograr.



2. Grado de desarrollo esperado con respecto a cada una de las competencias que la asignatura promueve.
3. Descripción de los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias (mapa de competencias).
4. Caracterización de metodologías didácticas respecto de los resultados de aprendizaje.
5. Identificación de las modalidades de evaluación de las competencias a partir de indicadores de grado de desarrollo esperado que la asignatura promueve.

Además de los documentos recolectados y señalados anteriormente, fue posible acceder a otros documentos tales como: Planificaciones de aula e instrumentos de evaluación. Al contrario de los programas de estudio, donde sí pudimos elaborar un grado de representatividad del total de asignaturas, en los documentos referidos a planificaciones e instrumentos de evaluación, no fue posible elaborar la estadística de cuántas planificaciones dispone cada titulación, como tampoco el número de instrumentos de evaluación que construyen y aplican los docentes en las carreras que fueron estudiadas. La tabla N°79 muestra la información numérica de los documentos recolectados.

**Tabla 79. Planificaciones de aula e instrumentos de evaluación analizados.**

Titulaciones	Universidad 1		Universidad 2	
	Planificaciones de aula (1 por cada programa de estudio)	Instrumentos de evaluación	Planificaciones de aula (1 por cada programa de estudio)	Instrumentos de evaluación
Educación Física	9	12	15	10
Educación Básica	12	15	12	8
Educación Parvulario	7	8	7	5
Total	28	35	34	23

Respecto del sistema de evaluación declarado en cada una de las planificaciones de aula a las que tuvimos acceso, tanto en la universidad 1 como en la universidad 2, fue posible analizar cuáles eran las estrategias evaluativas que conforman dicho sistema.

Es así como del total de las planificaciones analizadas en la universidad 1 (28) surgen seis instrumentos que al ordenarlos jerárquicamente, desde la mayor a menor frecuencia son: pruebas escritas, talleres, controles bibliográficos, elaboración de proyectos, informes escritos y exposiciones grupales. La tabla N°80 que sigue, muestra los instrumentos de evaluación que emplean los docentes en las titulaciones que fueron analizadas de la universidad 1y con qué frecuencia fueron halladas.

**Tabla 80. Frecuencia de instrumentos de evaluación empleados en la Universidad 1**

Titulaciones	Universidad 1					
	Instrumentos de evaluación					
	Pruebas escritas	Talleres	Controles bibliográficos	Elaboración de proyectos	Informes escritos	Exposiciones grupales
Educación Física	9	4	6	2	2	2
Educación Básica	12	9	6	3	5	3
Educación Parvulario	7	5	0	5	3	1
Total	28	18	12	10	10	6

Por su parte, del total de las planificaciones analizadas en la universidad 2 (34) surgen ocho instrumentos que al ordenarlos jerárquicamente, desde la mayor a menor frecuencia son: presentación de proyectos, simulaciones, juego de roles, análisis de casos, construcción de mapas conceptuales, informes de laboratorio, resolución de problemas y pruebas escritas. La tabla N°81 que sigue, muestra los instrumentos de evaluación que emplean los docentes en las titulaciones que fueron analizadas de la universidad 2 y con qué frecuencia fueron halladas.

**Tabla 81. Frecuencia de instrumentos de evaluación empleados en la Universidad 2**

Titulaciones	Universidad 2							
	Instrumentos de evaluación							
	Presentación de proyectos	Simulaciones	Juego de roles	Análisis de casos	Construcción de mapas conceptuales	Informes de laboratorio	Resolución de problemas	Pruebas escritas
Educación Física	12	15	12	10	0	6	3	0
Educación Básica	12	10	5	5	10	8	7	4
Educación Parvulario	5	4	4	3	6	0	5	6
Total	29	29	21	18	16	14	15	10

A partir de los aspectos que nos permitieron poder sistematizar la información de los documentos referidos a los Programas de Estudio y Planificaciones/Programaciones de aula es posible señalar que:

En cuanto a los Programas de Estudio analizados, en general en ambos casos, es posible observar la identificación de las competencias que la asignatura promueve en función del perfil de egreso como asimismo el grado o nivel de desarrollo esperado en cada una de ellas. Para precisar, se observa en la universidad 1 la descripción en detalle la contribución de la asignatura al perfil de egreso de la titulación e igualmente, la descripción de las competencias específicas de la titulación redactadas en resultados de aprendizaje. Respecto de los programas analizados facilitados por la universidad 2, también es posible observar que se describen las competencias asociadas al perfil de egreso pero con un nivel de especificación mayor, en tanto que incorpora niveles de dominio que implica la competencia a desarrollar y establece cuatro grados para cada una de ellas cuya descripción es claramente especificada.

Las tablas que a continuación se presentan, muestran un extracto de programas, tanto de la universidad 1 como de la universidad 2, en donde se evidencia lo dicho anteriormente.

Tabla 82. Programa de Estudios. Universidad 1 (Extracto)

<p>CARRERA: <b>Pedagogía en Educación Física</b></p> <p>AÑO: 2do AÑO SEMESTRE: 3ero y 4arto.</p>		<p>promover el uso de metodologías inclusivas y con fuerte acento lúdico.</p> <p>El núcleo intenta ser una síntesis entre los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales del contenido a enseñar. Es eminentemente práctico con sustento teórico, que refuerzan el conocimiento y la aplicación de los elementos técnicos, metodológicos y pedagógicos del hándbol y del básquetbol</p> <p>Otro aspecto central de la actividad curricular está en su carácter interdisciplinario dado que por ser un deporte abierto aporta competencias hacia otras disciplinas que requieren el masaje del pensamiento reflexivo, de la resolución de la incertidumbre, de la capacidad <u>indagativa</u>, enfrentar situaciones y resolverlas, entre otras.</p>																
<p><b>I. IDENTIFICACION</b></p> <p>NOMBRE DEL MÓDULO O ASIGNATURA: INICIACION A LOS DEPORTES COLECTIVOS I: HANDBOL-BASQUETBOL</p> <p>EJE DE FORMACION: DEPORTES</p> <p>NUMERO DE HORAS TOTALES: 4</p> <p>DISTRIBUCION DE HORAS POR SEMANA (aquí se debe especificar el trabajo del alumno no del profesor):</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>hrs</th> <th></th> <th>hrs</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PRESENCIALES</td> <td>4</td> <td>TRABAJO GUIADO</td> <td></td> </tr> <tr> <td>TRABAJO DE LABORATORIO</td> <td></td> <td>TRABAJO AUTONOMO</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>OTRAS</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>CODIGO DE ASIGNATURA: 42003</p> <p>PRERREQUISITOS:</p> <p>COORDINADOR RESPONSABLE: XXXXXXXXX</p> <p>DOCENTE (S): XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX RUGO VALDEBENTON R.</p>			hrs		hrs	PRESENCIALES	4	TRABAJO GUIADO		TRABAJO DE LABORATORIO		TRABAJO AUTONOMO	4	OTRAS				<p><b>III. COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO</b></p> <p>1- Gestiona procesos educativos inclusivos, que promuevan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en el currículo escolar, considerando sus diversas características, necesidades e intereses, así como las condiciones del contexto educativo.</p> <p>2- Interactúa de manera efectiva, a través del lenguaje verbal y analógico y el uso de las TICs adecuando el discurso a diferentes audiencias, situaciones comunicativas y contextos.</p> <p>3- Gestiona procesos educativos relacionados con el desarrollo del movimiento Humano teniendo como base un conocimiento <u>Psico-Biológico</u>, con el objeto De alcanzar una Salud Integral para el ser humano</p> <p>4- Crea estrategias educativas en función de las características del alumno y del contexto, entendiendo el deporte como un medio para contribuir al desarrollo integral de la persona</p>
	hrs		hrs															
PRESENCIALES	4	TRABAJO GUIADO																
TRABAJO DE LABORATORIO		TRABAJO AUTONOMO	4															
OTRAS																		
		<p><b>IV. NIVEL DE DOMINIO DE COMPETENCIAS:</b></p> <p><b>NIVEL 2</b></p> <p>Evalúa a través de diversas experiencias las características individuales de sus estudiantes, en contextos singulares, contrastándolos con los marcos teóricos propios de los diferentes núcleos y asignaturas con el fin de promover una educación inclusiva.</p> <p><b>NIVEL 1</b></p> <p>Identifica conductas y actitudes referidas al ejercicio de los DCHH, la valoración de la diversidad a partir de su propia experiencia, y de los roles de los diferentes actores que conforman una comunidad educativa inclusiva, fundamentando su observación en el marco teórico que aportan los Núcleos y asignaturas de primer año.</p>																

Tabla 83. Programa de Estudios. Universidad 2 (Extracto)

<p><b>REGIMEN DE ASISTENCIA (Mínimo Exigido Art. 18°)</b></p> <p><b>I. COMPETENCIAS DEL PERFIL PROFESIONAL ASOCIADAS A LA ASIGNATURA</b></p> <p><b>1.1 Sub-Competencias Sello de la Universidad Mayor</b> Es autocrítico y crítico de manera constructiva. <u>Reflexiona sobre sus actuaciones.</u> Aplica estrategias para la resolución de problemas</p> <p><b>1.2 Sub-Competencias Esenciales de la Carrera</b> Identifica el contexto socio-cultural en el que está inserto. Identifica el que hacer, para que y porque, en función de las necesidades, beneficiarios y recursos disponibles. Demuestra capacidad de asumir diferentes roles durante el proceso de elaboración, ejecución y evaluación de proyectos educativos sociales</p> <p><b>II. DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA</b></p> <p>Asignatura teórico-práctica que centra su foco en la revisión de los programas curriculares del Sector Educación Física para la educación básica. Propicia la capacidad de analizar y discutir las orientaciones que sustentan estos programas, su estructura y la secuencialidad para abordar los contenidos mínimos, objetivos fundamentales verticales y transversales, las orientaciones metodológicas, entre otros. Considera la revisión de las estrategias de enseñanza, tanto las reproductivas, como las productivas, poniendo énfasis en aquellas que resultan más congruentes con los planteamientos de la reforma educativa chilena, con presencia del juego motor y juego</p>
--

Respecto de la descripción de los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias que cada asignatura promueve. En ambos casos -tanto en la universidad 1 como en la universidad 2, fue posible hallar elementos vinculados a este aspecto. Es así como los programas analizados de la universidad 1 se presenta un apartado denominado "Recursos Movilizables" los que son definidos como: *los Conocimientos, Procedimientos, Actitudes (Valores), Elementos Metacognitivos, al igual que del contexto (externo) de la situación, combinado e integrado en la Competencia* y que en cada asignatura van variando conforme a la disciplina que se trate. En la tabla N° 84 presentamos, a modo de ejemplo, un extracto de este elemento presente en los documentos analizados.

**Tabla 84. Resultados de aprendizajes Universidad 1. (Extracto de programa)**

<p><b>VI. RECURSOS MOVILIZABLES:</b> Entendidos como los Conocimientos, Procedimientos, Actitudes (Valores), Elementos Metacognitivos, al igual que del contexto (externo) de la situación, combinados e integrados en la Competencia. Ejemplo: Comprensión de los paradigmas científicos vinculándolos con las racionalidades en la construcción del conocimiento curricular y los paradigmas de la evaluación, en consistencia con los modelos epistémicos del currículo y de la evaluación, valorando la validez y pertinencia de cada constructo.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Comprensión del Medio Ambiente desde una mirada holística en la que se integran el Medio Ambiente Natural y Social que genera un Medio Ambiente Humano en pos de la sustentabilidad</li><li>- Valoración del equilibrio natural desde el paradigma de que los hábitat y nichos ecológicos están distribuidos acorde a las características de los seres vivos y todos conforman una red de interacciones</li><li>- Se define operacionalmente que la ciencia se establece a partir del desarrollo de procesos que en este caso constituyen las habilidades científicas básicas que llevan al logro de un conocimiento (científico) como producto de este proceso.</li><li>- Entender que la ciencia en la educación inicial contribuye a la comprensión del mundo que rodea a niñas y niños, considerando la comprensión como estructura mental en desarrollo que cambia a medida que se amplía la experiencia infantil.</li></ul>
---

En relación a la universidad 2, también fue posible encontrar los aprendizajes esperados al término de la asignatura en cada programa analizado. Dichos aprendizajes esperados están clasificados por dominios cognitivos (conocimientos-procedimientos-actitudes). Así es posible observar en la tabla N°85.

**Tabla 85. Resultados de aprendizajes Universidad 2. (Extracto de programa)**

<p><b>IV. APRENDIZAJES ESPERADOS AL TÉRMINO DE LA ASIGNATURA (LOGROS)</b></p> <p><b>4.1 Conceptuales o Cognitivos</b></p> <p>Conocer los programas de estudio elaborados por el MINEDUC y analizar los supuestos que orientan, ejes y líneas que se enfatizan para la práctica de la Educación Física en el ciclo de la Educación básica</p> <p><b>4.2 Procedimentales o Instrumentales</b></p> <p>Desarrollar estrategias de diseño curricular en su distintos componentes, aplicando los conceptos, procedimientos y actitudes, referidos a los ejes de la Educación Física, basadas en el aprendizaje significativo, para elaborar unidades didácticas y estructurar programas de Educación Física coherentes.</p> <p><b>4.3 Actitudinales</b></p> <p>Valorizar estrategias de enseñanza preferentemente inductivas para promover la independencia en la toma de decisión para el propio aprendizaje del alumno, seleccionando actividades de aprendizaje consecuentes con esta opción metodológica.</p>
---

Otro aspecto considerado en este análisis documental, tiene relación con las características que presenta el diseño de las metodologías didácticas para el logro de los resultados de aprendizajes de los estudiantes, como también las modalidades de evaluación que se describen, en el contexto de un enfoque basado en competencias, tanto en los programas de estudio como en las planificaciones de aula pertenecientes a las tres titulaciones en las dos universidades que conformaron la muestra de esta investigación.

Para ello procuramos seleccionar aquellos programas que fueran de similares características disciplinares o equiparables entre ambas universidades. En efecto, elegimos aquellos programas de asignaturas con una naturaleza más teórica con el propósito de describir, de manera más ecuánime los análisis realizados. En consecuencia, de los análisis efectuados en los aspectos que hemos mencionado, es posible advertir diferencias entre ambas instituciones.

Respecto de las características de metodologías didácticas, descritas en los programas de estudios y planificaciones de aula en la universidad 1, se detallan metodologías más bien tradicionales, como por ejemplo, exposiciones teóricas por parte del docente y controles bibliográficos (Ver ejemplo Tabla N°86). Lo anterior, y desde la postura asumida en esta investigación, pensamos que este lineamiento metodológico no fortalece la promoción de aprendizajes transversales, complejos y/o creativos. De hecho las metodologías descritas en estos documentos y que fue posible encontrar con regularidad en los programas analizados, apuntan más bien a la ejecución de tareas dadas o la de responder adecuadamente. Ejemplo de esto es un control bibliográfico.

Al contrario de la universidad 2, en donde fue posible observar en sus programas descripciones de estrategias más adecuadas al desarrollo de competencias en los estudiantes como lo son los: mapas conceptuales, aprendizajes basados en problemas (ABP), salidas de campo y métodos de proyectos (Ver ejemplo Tabla N°87). En este sentido, podríamos manifestar que esta universidad se halla en un estado más avanzado respecto del empleo de metodologías que apoyan el desarrollo de las competencias que promueven las asignaturas.

**Tabla 86. Ejemplo de Metodologías Didácticas Universidad 1 (Extracto)**

<p><b>VI. METODOLOGÍA</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Exposición Teórica</li><li>- Ejercicios de Aplicación</li><li>- Prácticas de Taller</li><li>- Controles Bibliográficos</li><li>- Elaboración y ejecución de propuestas didácticas</li></ul>
---

**Tabla 87. Ejemplo de Metodologías Didácticas Universidad 2 (Extracto)**

<p><b>VI. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS:</b> Métodos o estrategias consistentes con un desarrollo de competencias y de los niveles de dominio a alcanzar. (Por ejemplo: Aprendizaje, Basado en Problemas, Método de Proyectos, Métodos de Casos, Mapas Conceptuales, Portafolio, etc.)</p> <p>Mapas conceptuales y esquemas de síntesis en relación a los niveles de organización</p> <p>Aprendizaje basado en problemas</p> <p>Aprendizaje basado en la indagación</p> <p>Experimentación y control de variables</p> <p>Salidas de campo</p> <p>Método de proyectos</p> <p>Diseño de material científico</p>
--

En relación a la evaluación por competencias, los programas de la universidad 1 indican dentro de su sistema evaluativo, evaluaciones sumativa caracterizada por pruebas escritas y trabajos prácticos.

**Tabla 88. Ejemplo de Sistema de Evaluación. Universidad 1 (Extracto)**

<b>VIII. SÍNTESIS DE EVALUACIONES</b>			
<b>TIPO</b>	<b>UNIDAD (ES)</b>	<b>% POND.</b>	<b>FECHA</b>
Informe – Taller - Prueba escrita	1	20%	
Taller – Prueba escrita	2	20%	
Prueba	3	30%	
Taller – Planificaciones	4	30%	
		<b>100 %</b>	
<b>EXAMEN</b> (sumativa)			

En cambio en los programas de la universidad 2, fue posible observar situaciones de evaluación con más detalle, en tanto que cada programa revisado cuenta con una matriz en donde se señalan las competencias y los niveles de dominio a evaluar, el contexto de realización, los criterios de desempeño y las situaciones o dispositivos de evaluación. Las tablas N°89 y N°90 muestran ejemplos de lo dicho anteriormente:

**Tabla 89. Ejemplo de Sistema de Evaluación. Universidad 2 (Extracto)**

<p><b>VII. SITUACIONES DE EVALUACION:</b> Procedimientos o dispositivos de evaluación consistentes con los niveles de dominio a alcanzar determinados para la Competencia. (Por ejemplo: Mapas Conceptuales, Portafolio, Rúbricas, etc.)</p> <p>Construcción de mapas de conceptos Desarrollo de informes de trabajo de laboratorio y salidas a terreno Resolución de problemas Presentación de proyectos. Diseño de material científico</p>
--



**Tabla 90. Ejemplo de Instrumento de Evaluación Universidad 2 (Extracto)**

VIII. EVALUACION					
Competencias / Niveles de Dominio a Evaluar	Contexto de realización	Criterios de desempeño	Situaciones o dispositivos de evaluación	Fecha	Ponderación
Integra conceptos básicos que llegan a generar el Medio Ambiente Humano	Indagación, completación de mapas conceptuales y esquemas, revisión bibliográfica a partir de MAN → MAS = MAH	Establecen conexión que se produce entre los conceptos básicos que constituyen el Medio Ambiente Natural y el Medio Ambiente Social para generar el Medio Ambiente Humano	Resuelven preguntas y completan mapa conceptual	N 1	15%
Identifica variables que interactúan en la construcción de los conceptos e ideas científicas básicas	Caracterización de las ideas infantiles Conceptualización de las ciencias como un proceso	Reconoce las variables que favorecen la construcción del conocimiento científico en niños y niñas	Enfrentan situación problemática	N 2	15%
Identifica y relaciona los ejes temáticos que están presentes en las Bases curriculares en el Ambiente Medio Ambiente	Ejes temáticos que forman parte de las ciencias naturales presentes en el ámbito Ambiente en las Bases Curriculares	Identifican y relacionan los conceptos básicos que conforman los núcleos temáticos centrales del Ambiente de las Bases Curriculares	Trabajo Taller Informes de trabajo laboratorio Informe actividad de campo	N 3	20%
Valora la relación entre el mundo biótico y abiótico y el descubrimiento que del se hace a través de las habilidades científicas	Componentes del Medio Ambiente y aplicación de Habilidades científicas	Aplican Habilidades científicas para identificar y relacionar componentes del Medio Ambiente Natural valorando los roles que cada partícipe del proceso tiene	Trabajo terreno Diseño de proyecto	N 4	15%

Un aspecto importante a considerar es que en ningún caso, fue posible advertir que se enunciara el manejo de feedback, entendido como una valoración del trabajo del estudiante, reconociendo sus avances/logros y lo que le falta por desarrollar, ni la distribución del trabajo de los estudiantes, a través de algunos tópicos a lo largo de las semanas en que se planifica la asignatura.

Finalmente y a modo de describir el proceso que han seguido estas instituciones en el diseño de los documentos que hemos analizados, hacemos eco de lo señalado por los docentes en el cuestionario como asimismo los directivos en el grupo de discusión. Respecto de las formas en cómo han participado y colaborado en el diseño de programas los docentes dicen en un 42% que los han elaborado en equipo y desde la mirada de los directivos en relación al mismo punto, reconocen que existen dificultades entre los docentes para trabajar en conjunto, que no son capaces de llegar a acuerdos y coordinarse con profesionales de otras disciplinas.

Si bien en los documentos analizados fue posible observar las competencias que cada asignatura promueve en función del perfil de egreso, más del 50% de los docentes encuestados declara no haber participado en la identificación de dichas competencias. Al respecto, los directivos en el grupo de discusión señalaron con insistencia que la escasez de docentes pertenecientes a la planta estable de la Facultad de Educación, es una condición

deficiente en la que el profesorado ha debido asumir los procesos de cambio en la universidad como consecuencia de la implementación del enfoque competencial. Es relevante también mencionar que, tanto los directivos como los docentes, concuerdan en que las asesorías y apoyo institucional brindado fueron insuficientes.

En efecto, más del 50% de los docentes encuestados dice que no hubo una mayor capacitación en aspectos relacionados con planificación, metodologías y/o evaluación por competencias. A su vez, los directivos en el grupo de discusión si bien admiten que existieron jornadas de socialización del nuevo modelo, reuniones para conformar comisiones de trabajo e intervención de algunos expertos de la labor que ellos han realizado, el proceso de implementación del enfoque por competencias significó para estos profesionales excesivas reuniones de coordinación, como también mucho trabajo personal en la comprensión y transferencia de este modelo a sus docentes, ya que ellos eran los expertos para sus profesores. Esta situación podría explicar las debilidades encontradas en los documentos analizados relacionados particularmente con los aspectos evaluativos.

En este sentido, los directivos en el grupo de discusión, dada la recurrencia en este tema, indican que uno de los aspectos de mayor confusión, debilidad y desafío en la implementación del modelo es la evaluación por competencias. En consecuencia, las competencias como modelo de formación y evaluación implican, desde la mirada de los directivos, necesidades concretas e inmediatas a resolver. Por un lado, está conocer los fundamentos de ésta para poder comunicar las demandas del nuevo modelo y por otro, la necesidad de comprender las consecuencias prácticas que implica la evaluación competencial en el trabajo diario, es decir, la posibilidad de recibir orientaciones sobre cómo aplicar el nuevo modelo y facilitar la aplicación didáctica de éste. Igualmente, al vincular esta información con la entregada por los docentes en el cuestionario, es posible advertir la misma problemática, dado que casi el 60% de ellos, dice no incorporar más actividades evaluables durante el proceso en sus estudiantes y al analizar los documentos en este aspecto, comprendemos las razones de porqué, por ejemplo, la universidad 1 contempla en su sistema de evaluación características que apuntan más bien a un enfoque tradicional que a uno por competencias.

#### **6.4 A modo de síntesis del capítulo.**

El presente capítulo estuvo conformado por las tres estrategias de recogida de información que fueron empleadas en las dos universidades que consideró este estudio: Cuestionario a los docentes, grupo de discusión a los directivos y análisis documental. De esta forma, los resultados que fueron obtenidos permite la sistematización en la información, encontrando hallazgos como los siguientes:

- En primer lugar, desde la opinión vertida por los docentes que participaron de este estudio, destacamos en relación a las características que advertían de la planificación del currículum por competencias; la forma en que el profesorado dice que fueron diseñados los programas de estudio desde un enfoque competencial, como asimismo aquellos aspectos metodológicos y evaluativos que los docentes declaran haber incorporado que en sus planificaciones de aula como producto del nuevo modelo curricular basado en competencias.
- En segundo lugar, la información analizada de los discursos vertidos por los directivos en el grupo de discusión, en el cual se fueron develando sus opiniones entre otros, respecto de la participación asumida en el proceso de cambio en el enfoque por competencias y los aspectos que para ellos ha sido dificultoso enfrentar en el transcurso de éste.
- Por último, el análisis y sus respectivos resultados de los documentos oficiales y públicos que nos fueron facilitados por cada una de las instituciones que participaron de esta investigación. Dicho análisis documental nos permitió identificar los aspectos centrales de cada Proyecto Educativo Institucional y los respectivos perfiles de egreso de cada una de las titulaciones. Igualmente, el análisis documental de los Programas de Estudio y Planificaciones de Aula a las que tuvimos acceso en ambas instituciones y que nos proporcionó una visión general de la estructura curricular que los caracterizaba, aspectos diferenciales entre una institución y la otra; entre otros.

El capítulo 7 que a continuación sigue, tiene como propósito presentar los resultados transversales de las informaciones provenientes de las tres estrategias de recogida de información que fueron empleadas en este estudio. Finalmente se establecen conclusiones teóricas y explicativas, que consiste en la interpretación de parte del investigador de los datos analizados. Para ello, nos apoyamos de la revisión bibliográfica y teorías más significativas, de modo que estos enunciados nos permitan comprender la naturaleza del problema de estudio.

## Capítulo 7. Resultados Transversales y Conclusiones de la Investigación.

Las conclusiones que a continuación presentamos se orientan esencialmente a dar respuesta a los objetivos que nos hemos planteado, los cuales han direccionado esta investigación. Nuestro objetivo general fue: *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*, a raíz de él, se originaron tres objetivos específicos, que a continuación mencionamos:

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 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).*

Las siguientes páginas presentan los resultados integrados correspondientes a los procesos llevados a cabo para implantar el enfoque basado en competencias en relación a tres aspectos. 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

Las conclusiones que se presentan en las siguientes páginas constituyen el cierre de una etapa de investigación pero no el fin de un proceso de estudio, diálogo, debate y profundización acerca de las posibilidades y limitaciones de la implementación de un modelo curricular basado en competencias en el contexto universitario chileno.

### **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.**

El primer punto de este capítulo tiene como propósito presentar los resultados integrados y las conclusiones respecto de los elementos característicos que posee el proceso de implementación en el modelo de formación por competencias en las titulaciones de Educación en Universidades privadas en Santiago de Chile.

En primer lugar, nos referiremos a la opinión que sostienen los 86 docentes encuestados respecto de la etapa en que se encuentra la implementación del modelo de formación por competencias, en las universidades donde se desempeñan como docentes.

Los resultados al respecto nos develan que sólo el 26% de los profesores encuestados declara que este proceso ha finalizado y en consecuencia, más del 70% de los profesionales que participaron en este estudio, indica que este proceso está en desarrollo (55%) o que no sabe si está finalizado (17%). Lo anterior, contrasta diametralmente con lo revelado por los directivos que participaron en el grupo de discusión, donde sí expresan que el proceso de formación efectivamente ha concluido pero se señala que los cambios que se deben generar en la comunidad universitaria son paulatinos y requieren de tiempo y apoyo. De igual forma los análisis documentales efectuados de ambas instituciones, tanto de sus Modelos Educativos Institucionales, Perfiles de Egresos y Programas de Estudio dan cuenta de que el enfoque curricular basado en competencias ha sido un proceso cuya implementación, en ambas universidades, está concluida.

A partir de los datos expuestos anteriormente que detallan que más del 70% del profesorado señala que el proceso no ha finalizado o en algunos desconocen si esto ha ocurrido, lo cual, podría significar que el término del proceso de implementación del nuevo enfoque curricular no haya sido del todo difundido a la comunidad académica, de parte de los estamentos involucrados, o así mismo, podemos suponer que existe entre el profesorado un alto nivel de desconocimiento, lo cual es atribuido a la falta de participación de éstos en el proceso.

Este último punto se condice con la gran mayoría de las opiniones emitidas por los directivos en el grupo de discusión, en que señalan que éste fue un problema que dificultó y ha dificultado la implementación y puesta en marcha del modelo, ya que existe de parte de los docentes una falta de participación a las reuniones e instancias de socialización del nuevo enfoque curricular, situación que está asociada a las condiciones contractuales del

profesorado (sólo por horas o *part-time*), lo que es avalado por los mismos directivos, ya que los docentes deben desempeñarse igualmente en otras universidades, por lo tanto, la falta de tiempo para participar ha sido una problemática latente.

Por otro lado, se reconoce en este ámbito que existe una dificultad entre los docentes de las carreras para trabajar en equipo, no son capaces de llegar a acuerdos y coordinarse con profesionales de otras disciplinas. Esta situación la describe Fullan (2002) señalando que conseguir que los profesores trabajen juntos, requiere de varios años de trabajo intensivo y sostenido en el tiempo. Lo anterior significará entonces un desafío mayor, que implique incorporar fuertemente la voluntad y el compromiso hacia el trabajo colaborativo de los diferentes profesionales, que componen la institución educativa y de este modo contribuir a favorecer y fortalecer, el espíritu de cambio y la actitud permanente hacia su mejora.

En este contexto, los modelos de docencia universitaria validados hasta ahora apuntan a que los protagonistas del cambio son los profesores y eso es coherente con la investigación clásica que ha planteado el alto riesgo de fracaso de las reformas, si no se tiene en cuenta a los docentes como ejes centrales de los cambios (Fullan, 2002; Hargreaves, 1996).

La consecuencia fundamental de lo anterior es que un currículum basado en un enfoque competencial exige pasar de una lógica individualista a otra colaborativa e institucional en la que tanto el perfil de egreso de cada titulación como una serie de elementos relativos al diseño curricular, la coordinación entre asignaturas, equipos docentes y departamentos, deben formar parte de la cultura organizativa universitaria (Gairín 2011; Villa y Poblete, 2001)

En este sentido, parece evidente constatar que el profesorado necesita de condiciones laborales más adecuadas que las que se han descrito en los puntos anteriores, de modo que les permita, entre otras importantes instancias, el contacto con otros docentes, la asistencia a reuniones con expertos, participación en la elaboración de los documentos y la creación de verdaderos equipos docentes de trabajo. Por lo tanto, pensamos que el proceso de elaboración de perfiles de egreso de las titulaciones, como asimismo el diseño de programas de estudio basado en un enfoque competencial, posiblemente haya carecido, en esta instancia, de un alto nivel de compromiso y participación en el proceso de cambio entre los miembros de estas instituciones, en especial, la del profesorado.

En consecuencia, hacemos eco de lo descrito por la literatura (Hargreaves, 1997; Fullan, 2002; Guarro 2005) respecto de los procesos de cambio que fueron desarrollados en

el marco teórico de esta investigación, en que el elemento clave en una instancia de cambio sea desarrollar un alto nivel de compromiso con los procesos implementados entre todos los miembros de una institución, pues de lo contrario todo queda a expensas de un voluntarismo que, salvo en raras excepciones, sólo conducen a la superficialidad o al fracaso.

En efecto, todo cambio educativo precisa de un desarrollo profesional docente y un apoyo mutuo entre los agentes implicados para superar las dificultades, ya que, *“el conflicto es esencial para que los esfuerzos de cambio tengan éxito*, afirma Fullan (1993:27) y las reconstrucciones curriculares inherentes a la reelaboración de los fundamentos conceptuales, procedimentales, actitudinales y a las condiciones organizativas coherentes con los propósitos de cambio (Fullan, 1993; Hargreaves, 1996; Bolívar, 2000).

Continuando con los resultados y conclusiones respecto de los procesos de cambio que han ocurrido como producto de la implementación del modelo de formación basado en competencias, podemos señalar que resultan muy contrarios los datos entregados por los profesores encuestados, en relación a que el enfoque implementado en sus universidades: no potencia un mayor trabajo en equipo (58%), ni más acuerdos y/o consensos entre sus pares de igual o distinta disciplina (66%), ni una mayor colaboración en el diseño de programas de estudios (73%) de acuerdo al análisis documental realizado particularmente en los Programas.

En efecto, este último dato- el 73% de los profesores encuestados dicen que no hubo una mayor colaboración en el diseño de programas-, contrasta con la información obtenida del análisis documental de los programas de estudio, tanto de la universidad 1 como de la universidad 2, donde es posible inferir que su elaboración fue realizada en forma conjunta, ya que habían varios nombres de profesores responsables en los programas. Lo anterior lo afirmamos, ya que, los programas de estudios analizados exhiben en sus encabezados la identificación de, a lo menos dos profesores responsables de su elaboración y los departamentos a los que pertenecen. Asimismo los directivos confirman que el trabajo en equipo, pese a las dificultades que significó que el profesorado participara, fue de acuerdo a sus apreciaciones una realidad.

Las informaciones obtenidas respecto del proceso llevado a cabo por las dos universidades que participaron de este estudio, nos permitió describir las características de sus programas. En opinión de los docentes encuestados, el 80% de ellos señala que el programa actual basado en un enfoque por competencias no reviste mayores diferencias con el programa actual. De lo anterior, podemos inferir que no implica para ellos cambios significativos debido a que su elaboración la consideren como una suma de contenidos



disciplinarios vinculados sólo retóricamente con las competencias, o que las competencias que aparecen en los planes y programas guarden cierta distancia con respecto a las competencias asociadas al campo laboral de las titulaciones en donde se desempeñan.

No obstante y al tener los análisis documentales de alrededor de un 25% de los programas de ambas instituciones, podemos contrastar la información entregada por los profesores y señalar que tanto, en la universidad 1 como en la universidad 2, sus programas cuentan con un listado de competencias genéricas y la descripción de las competencias específicas de la titulación y redactadas en términos de resultados de aprendizaje que los estudiantes deberán adquirir al finalizar la asignatura. Además de una descripción de la contribución que hace la asignatura al perfil de egreso.

Sin embargo, las fuentes consultadas y descritas en el marco teórico de esta investigación (Le Boterf, 1995; Tobón, 2006; Tardif, 2008; Perrenoud, 2012) sustentan que el desarrollo de las competencias en el ámbito universitario no puede reducirse tan solo a un listado de tareas o a desempeños que reduzcan las posibilidades de “aprender” del estudiante y que las competencias universitarias deben promover aprendizajes transversales, integrados, complejos, flexibles y creativos, especialmente en una sociedad que demanda la adaptación a los cambios, por lo tanto, se debe estar en una búsqueda permanente de nuevas soluciones y del conocimiento.

Lo anterior, puede estar dando cuenta de un proceso que devela la falta en la toma de decisiones colectivas y participativas de parte de la gran mayoría del profesorado y no sólo de algunos en el proceso de construcción curricular de documentos tan relevantes como los programas de estudio, en donde la conformación de grupos de profesores pudieran conformar un equipo docente de una titulación, debiendo plantearse cuál/es de las competencias de dicha titulación puede desarrollar desde sus respectivas áreas y cómo van a hacerlo (Ion y Cano 2012). Sin embargo, lo anterior no puede llevarse a cabo con éxito si no va acompañado de cambios, en otros ámbitos, en las formas de trabajar, en los horarios, en los espacios y en las estructuras (Valcárcel, 2004).

Por lo tanto, consideramos que se precisa de la apertura de nuevos espacios de negociación para que se permita y potencie argumentos de todo tipo, no sólo porque las ideas de un mayor número de profesores favorecen su participación en la reconstrucción de los programas para adaptarlos sino porque también, podrían modificar y mejorar el proceso de construcción curricular en un enfoque competencial, sintiéndose más involucrados.

En general, no se advierten grandes diferencias entre la manera que tienen los docentes para elaborar sus planificaciones de aula (individual-grupal). Sin embargo, entre quienes declaran desarrollar este proceso de forma individual, un 22% de los encuestados indica que se debe a la falta de instancias para reunirse con sus colegas. Al relacionar este dato con la información proporcionada por los directivos en el grupo de discusión, cobra nuevamente importancia las condiciones laborales del profesorado (sólo por horas) lo que trae consigo que deban desempeñarse en otras universidades y tal vez esto, sea un factor que influya y confirme lo dicho por el profesorado encuestado, cuando le atribuyen el trabajo de elaborar sus planificaciones de forma individual a la falta de instancias para reunirse con sus colegas. Respecto de quienes señalaron que elaboraban sus planificaciones de manera grupal el 50% de ellos indica que lo hace de esta forma por la coherencia que debe existir con el perfil de egreso, participación que nos parece necesaria en sintonía con lo expuesto por los autores consultados. (Tejada, 2005; Villardón 2006; Villa y Poblete, 2008; García-San Pedro 2010).

Respecto del tercer aspecto considerado en este apartado, está relacionado con los cambios referidos al apoyo brindado a los docentes para movilizarlos en la implementación del cambio curricular. En este sentido, es posible referirse a dos aspectos: Uno relacionado con la falta de formación y asesoramiento en el diseño e implementación del enfoque competencial y el otro, al trabajo y participación de ellos en este proceso.

En efecto, los directivos señalan que fueron insuficientes las asesorías brindadas de parte de la institución tanto para los directivos como para los docentes. De hecho los docentes en más de un 70% confirman este aspecto. No obstante, admiten que han existido jornadas de socialización del nuevo modelo, reuniones para conformar comisiones de trabajo por carrera, así como la presencia y supervisión de algunos expertos hacia el trabajo que ellos habían realizado. Es así como el proceso de implementación del enfoque por competencias significó para ellos excesivas reuniones de trabajo, como también mucho trabajo personal en la comprensión y transferencia de este modelo a sus docentes, ya que ellos eran los expertos para sus profesores. Igualmente con una alta recurrencia mencionan que su grado de participación en la decisión del cambio de enfoque curricular obedece más bien a algo impuesto, que a un compromiso que estimule a la participación y a relevancia de los que están llevando a cabo. De acuerdo a Fullan (2002) la gente no aprende ni alcanza cambios complejos cuando se les explica o muestra lo que tienen que hacer. En otras palabras, el rol de los directivos en el proceso de cambio en el enfoque por competencias debió ser percibido como una construcción continua de una realidad compartida entre los

miembros de esta institución, a través de su interacción en el marco del programa y no como una imposición carente de sentido y significado

Iniciar y mantener cambios en el tiempo en cualquier institución implica necesariamente entusiasmo, voluntad, compromiso y ganas de aprender a hacer mejor las cosas (Fullan 2002). Asimismo demanda también, involucrarse en la naturaleza de estos procesos y para ello es trascendental contar, entre otros, con la información, apoyo y recursos suficientes para concretar estas intenciones. En consecuencia, nos parece preocupante que instituciones que han implementado un cambio curricular de esta envergadura no hayan dispuesto de mayores dispositivos de apoyo respecto de condiciones más adecuadas de asesoramiento y acompañamiento en esta materia, lo que sumado a las adversas condiciones laborales del profesorado nos hacen prever que los cambios que, hasta ahora hemos descrito, sólo conducen a una superficialidad en la implementación en el modelo de formación basado en competencias, ya que si los profesores no le otorgan un sentido compartido y el apoyo adecuado para asumir esta transformación, con dificultad se constatarán procesos de renovación en la enseñanza universitaria.

## **7.2 Resultados integrados y conclusiones relativas a las Metodologías y Evaluación por Competencias.**

De acuerdo a la literatura consultada, la evaluación por competencias dada sus propias características e implicaciones que fueron descritas en el marco teórico de esta investigación, es una, sino la más importante de las tareas a realizar durante el proceso de formación. Es por ello que en este apartado analizaremos las informaciones provenientes de las opiniones de los docentes que respondieron el cuestionario, las apreciaciones vertidas por los directivos en el grupo de discusión y los análisis realizados a los documentos oficiales de las dos universidades contempladas en esta investigación, los cuales están relacionadas con la evaluación por competencias en el contexto del proceso de formación basado en un enfoque competencial llevado a cabo por estas instituciones.

Para ello comenzaremos el análisis teniendo en cuenta las informaciones proporcionadas por los profesores encuestados y las recogidas en el grupo de discusión por los directivos respecto de las modificaciones que dicen haber realizado en el proceso de enseñanza- aprendizaje (E-A) como producto de la implementación del enfoque basado en competencias.

En primer lugar, es posible señalar que el 40% de los profesores encuestados dice haber incorporado en sus prácticas docentes producto de la implementación del enfoque por competencias, una mayor organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje alrededor de trabajos prácticos. Esta información al contrastarla con las entregadas por los directivos en el grupo de discusión es fortalecida, en tanto, valoran este cambio como consecuencia del enfoque competencial, el cual plantea la centralidad del educando y de sus aprendizajes, la integración del saber con el saber hacer, a través, de diversas metodologías más activas que permitan el logro de las competencias que promueven los perfiles de egreso de las titulaciones.

Al respecto cabe mencionar que lo señalado por los directivos en el grupo de discusión es evidenciado por los docentes encuestados. Es así como el 45% de ellos dice haber integrado metodologías más activas en sus prácticas docentes como consecuencia de la implementación del enfoque basado en competencias.

En cuanto a los análisis documentales realizados de los programas de estudios y planificaciones de aula de los docentes tanto en la universidad uno como en la universidad dos es posible establecer diferencias respecto de la metodología que se describen en estos documentos de ambas instituciones.

En este sentido, se observa en la universidad uno que en sus programas de estudio y planificaciones de aula se detallan metodologías más bien tradicional, como por ejemplo, exposiciones teóricas por parte del docente, controles bibliográficos y elaboración de informes teóricos por parte de los estudiantes. En este sentido, pareciera ser que las metodologías descritas en las planificaciones de la universidad uno no contribuye al hecho de que si realmente se desea enseñar a los estudiantes para que piensen, decidan y actúen en el mundo real, las tareas que se les proponga deben requerir en algún momento una demostración activa de su capacidad de poner en acción el conocimiento, en contraste de sólo hablar o escribir acerca de él. (Padilla y Gil 2008).

Con estas premisas parece evidente que esta universidad en su proceso de formación plantean necesidades concretas respecto de conocer los fundamentos metodológicos centrados en el estudiante y esto sin dudas requiere de más esfuerzo, por parte de los que se involucran en este nuevo enfoque y considerar la creación de oportunidades para que sus estudiantes aprendan a diseñar situaciones de aprendizaje diversas y complejas.

En tanto, los análisis documentales provenientes de la universidad dos, nos permiten señalar que presenta en sus programas de estudio y planificaciones de aula, estrategias más

alineadas con el desarrollo de las competencias que promueven las asignaturas analizadas: mapas conceptuales, aprendizajes basados en problemas (ABP), salidas de campo y métodos de proyectos. En general, se enfatiza en la elección de metodologías didácticas que privilegien poner en acción a los estudiantes en situaciones significativas y cercanas a la realidad profesional a la que se enfrentarán después de haber finalizado su formación.

Otra diferencia que pudimos advertir de los análisis documentales de los programas de estudio y particularmente de las planificaciones de aula que nos fueron facilitadas, alrededor de un 25% del total en ambas instituciones, está referidos a la evaluación. En efecto, analizamos los criterios e instrumentos de evaluación empleados por los docentes en cuanto a su coherencia en relación a los objetivos y competencias que pretenden promover estas asignaturas, dado que el no disponer de la justificación de los profesores que las construyeron respecto a por qué y cómo aplicaron estos instrumentos de evaluación, enfocamos nuestros resultados y conclusiones en analizar la vinculación entre los objetivos y competencias que estas asignaturas promueven en sus estudiantes.

De los instrumentos analizados en la universidad 2 y un primer aspecto diferencial con respecto a los instrumentos de la universidad 1 es que en cada programa de estudio y planificación de aula aparece junto a su identificación general la siguiente leyenda: *“No corresponden exámenes o pruebas solemnes de tipo cerrada o estructuradas o con ítems de verdadero y falso”* por lo que los instrumentos de evaluación que se nos facilitaron fueron situaciones problemas como estudio de caso, rúbricas y pautas para la elaboración de portafolios, problemas con preguntas abiertas y sus respectivas escalas de apreciación en donde se determinan los niveles de dominio de las competencias que promueve la asignatura e indicadores que permiten ser valoradas. También se constatan como estrategias evaluativas situaciones de simulación y desarrollo de juegos de roles. Justamente, la literatura especializada (Valcárcel, 2004; Tejada, 2005; Villardón, 2006; Morales, 2006; Padilla y Gil, 2008; Villa y Poblete, 2008, 2011, entre otros), brinda diversos trabajos teóricos y experimentales diseñados, aplicados e investigados en las dos últimas décadas que nos parecen interesantes aportaciones que invitan a incorporar en la práctica docente algunas de ellas. En consecuencia, pensamos que la elección de estos métodos enfatiza en el trabajo en equipo y la colaboración de los estudiantes, dos competencias transversales que las titulaciones buscan desarrollar. Entre ellas podemos destacar los diarios reflexivos, el portafolio, la elaboración de mapas conceptuales, el debate, la entrevista, proyectos, estudios de casos, por mencionar algunos.

En tanto en la universidad 1 las estrategias de evaluación basadas principalmente en la aplicación de pruebas estructuradas y controles de lectura de respuesta breve, lo cual no contribuyen a apoyar los aprendizajes relacionados con cada una de las competencias definidas como resultado de aprendizaje. No se constata evidencias concretas que den cuenta que están siendo evaluados los desempeño y niveles de logro de las competencias que la asignatura pretende promover en sus estudiantes. En efecto, el enfoque tradicional basado casi exclusivamente en la recogida de la información evaluativa, mediante test contruidos por el mismo docente o estandarizados, han sido y continúan siendo el modelo preponderante (Mateo, 2000; Morales, 2006; Padilla y Gil, 2008, entre otros).

Una semejanza entre ambas universidades, es que no fue posible determinar, a partir de las estrategias de evaluación analizadas que se considerara que los estudiantes evaluaran su propio desempeño en la adquisición de competencias. Este aspecto es importante en los diseños competenciales, ya que, si se pretende que se conviertan en aprendices independientes y efectivos y no sólo durante el tiempo que cursan estudios, sino más allá de la enseñanza formal, en su vida profesional (Padilla y Gil 2008) se sugiere que los estudiantes se conviertan en evaluadores de su propio trabajo por ellos mismos.

Otro aspecto relevante a analizar como un segundo resultado integrado tiene relación con la evaluación por competencias. El 48% de los profesores encuestados señala que ha incorporado como consecuencia de la implementación del enfoque basado en competencias, más evaluaciones de procesos, no tanto de producto. En efecto, el 22% de los docentes encuestados admite construir permanentemente instrumentos de evaluación que les parece estar alineados con las competencias que promueve su asignatura. Cuando se les pregunta si han percibido más y mejores oportunidades de integrar conocimientos, habilidades y actitudes, el 64% de los ellos señala que sí. Respecto de si sus procesos de evaluación han incluido, más ejecuciones y trabajos prácticos un 61% está de acuerdo con esto. En relación a evaluar la capacidad de autorreflexión de los estudiantes un 54% sostiene que ha formado parte de sus prácticas evaluativas. No obstante, en el grupo de discusión los directivos plantean como una necesidad importante la de poder generar diversidad de instrumentos y que éstos sean objetivos, ya que este problema es detectado como “el punto débil” para la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones que ellos dirigen.

Considerando la opinión de los directivos en el grupo de discusión de una de las universidades respecto de este aspecto, reconocen que no han realizado evaluación por competencias pero que, por otra parte, desarrollan una experiencia de evaluación entre varias asignaturas. No obstante, sostienen que esa experiencia es limitada y no tiene las

características de la evaluación por competencias. De hecho, según los participantes, la evaluación es el aspecto que más demuestra la complejidad de las competencias, sus debilidades y sus desafíos. Los participantes reconocen la necesidad de definir modelos de evaluación.

Por otro lado, con respecto al desarrollo de la evaluación por competencias uno de los aspectos centrales que los directivos plantearon en el grupo de discusión como una preocupación es “cómo saber si realmente la competencia la han adquirido o no”. Los directivos admiten que los profesores no saben qué tienen que hacer para acreditar las competencias. La valoración general que hacen con respecto a la integración de esta forma de evaluación es que sigue siendo muy fuerte el modelo centrado en el profesor.

A la luz de los antecedentes anteriormente señalados, nos parece que el reto principal que deberían enfrentar ambas instituciones es replantear sus acciones y procesos de cambio orientados a nuevas fórmulas evaluativas y a reconstruir su pensamiento en lo que hace referencia al significado del aprendizaje y al importante papel de la evaluación, integrada al proceso.

Para ello se sugiere, tomando como referente los diferentes estudios e investigaciones que existen al respecto (Valcárcel, 2003; De Miguel, 2005; Villardón, 2006) y que hemos tratado en el marco teórico de esta investigación, la necesidad de modificar el lugar asignado a la evaluación, es decir, plantearse desde el principio aspectos como por ejemplo: su manera de planificarla, cómo se pregunta, qué tareas se proponen, etc., de manera que sea coherente con los objetivos de aprendizaje y competencias que promueve las diferentes asignaturas.

Nuevamente enfatizamos en la importancia del trabajo colegiado de los equipos docentes para que tengan en cuenta las competencias a privilegiar y los recursos de aprendizaje, antes de adoptar modalidades didácticas y de evaluación. Para su éxito es evidente que el apoyo y asesoramiento para su logro resulta fundamental. Aprender a compartir la toma de decisiones en lo que concierne a los procesos de enseñanza-aprendizaje con todos los actores educativos de la institución, contribuiría a modificar un conjunto de hábitos organizativos donde reside el verdadero reto de una innovación en profundidad de los procesos de evaluación competencial de los estudiantes.

### **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.**

En este apartado presentamos las dificultades e implicaciones que ha tenido la implementación en el cambio de enfoque por competencias en las instituciones que conformaron la muestra de esta investigación a la luz de los resultados obtenidos provenientes de las tres estrategias de recolección de datos.

Evidentemente, la decisión de enfrentar un cambio curricular y elegir el camino de la formación por competencias en una institución universitaria debe implicar una larga reflexión y discusión de toma de decisiones compartidas entre todos los actores educativos del cuerpo académico como ya ha sido indicado por la literatura (Hargreaves, 1996; Fullan, 2012). Este cambio tanto paradigmático como pedagógico involucra numerosos cambios en la organización de la enseñanza-aprendizaje, en los roles respectivos de los líderes a cargo de dirigir el proceso, de los profesores y de los estudiantes; y en la evaluación de los aprendizajes pero además implica desafíos, posibilidades y dificultades.

En efecto, estamos de acuerdo con que el cambio en todas las dimensiones de la cultura universitaria en general y en particular, en el modelo de formación por competencias, impulsa nuevos tipos de gestión de los recursos, las estructuras y dinámicas de funcionamiento de una institución. Sin embargo, los resultados revelan la necesidad de reflexionar profundamente sobre estos aspectos y de generar herramientas concretas que sirvan para apoyar y orientar a las organizaciones en la gestión y formación para el cambio.

En primer lugar, el discurso sobre las competencias se torna complejo por el hecho de que el concepto de competencia no ha dado lugar a una acepción consensuada en el mundo de la educación y de la formación (Le Boterf, 2000; Tardif, 2003; Perrenoud, 2012). En este sentido, un aspecto relevante que podemos señalar respecto de las dificultades que ha tenido este proceso de cambio curricular se relaciona con la base conceptual de las competencias.

Es así como fue posible advertir la falta de acuerdo en su concepto, la necesidad de aclarar sus fundamentos conceptuales. Se reconoce la necesidad de establecer qué se entiende operativamente por cada competencia y de qué modo se trabaja. Se señala la falta de clarificación de un modelo de competencias con la consecuente dificultad de definir y unificar criterios. En este sentido, el cambio cultural y conceptual que implica la



implementación de un modelo basado en competencias, se ve como algo lento y que demanda mucho trabajo.

Así, esta falta de diálogo y acuerdo sobre un modelo a partir del cual establecer el perfil de egreso de la titulación, ha llevado a confusiones, desgaste y discusiones que han obstaculizado el trabajo colegiado del profesorado. En el grupo de discusión los directivos reconocen con frecuencia la dificultad de trabajar en equipo *“les cuesta coordinarse con sus colegas y trabajar en equipo”*, ponerse de acuerdo *“lo más difícil fue elaborar los programas... los colegas les cuesta ponerse de acuerdo”* y coordinarse con profesionales de otras disciplinas. Sin embargo, los docentes encuestados dicen que es el enfoque implementado en sus universidades el que no potencia un mayor trabajo en equipo (58%), ni más acuerdos y/o consensos entre sus pares de igual o distinta disciplina (66%), ni una mayor colaboración en el diseño de programas de estudios (73%).

Entre las dificultades que señalan o reconocen los participantes en el grupo de discusión está una notoria reducción en la profundización y exigencias de los contenidos, y además manifiestan que los aprendizajes van a un ritmo muy rápido para los estudiantes. Respecto de este punto, también desde la literatura hay voces que se pronuncian y expresan una inquietud ante lo que se percibe como una adopción curricular de las competencias que es innecesaria y que responde a un movimiento utilitarista y de mercantilización. Las críticas enfatizan en el menoscabo de la función científica y social de la universidad y en la debilidad de la definición en torno a las competencias (Zabalza, 2003; Gimeno Sacristán, 2008; Villa, 2008).

Los directivos, sin embargo, igualmente señalan algunas fortalezas que ellos detectan del modelo curricular basado en competencias, una de ellas es que los estudiantes perciben sus aprendizajes en el tiempo, que potencia un aprendizaje más autónomo, así mismo destacan que los estudiantes manifiestan una mayor motivación hacia su propio aprendizaje y hacia las clases. En este sentido, hay que tener en cuenta que el aprendizaje basado en competencias requiere una visión global, integradora *el significado no se impone ni se transmite mediante la enseñanza directa, sino que se crea mediante actividades de aprendizaje de los estudiantes* (Biggs, 2005:31). Consecuente con esto, el primer sujeto responsable es el profesor, cuya tarea fundamental es crear oportunidades y el ambiente para desarrollar el aprendizaje. Tenemos aquí también el rol del alumno, que tiene que utilizar esas oportunidades y aprender, pero ciertamente si no se les proveen esas oportunidades, no tendrá la posibilidad de aprender.

En este contexto hacemos eco de lo señalado por Brewer y Worman, (1999) en donde sostiene que la creación por, parte del profesor, de un ambiente de aprendizaje en el que los alumnos sean positivamente influidos para querer aprender, y sean provistos de las oportunidades adecuadas para que este aprendizaje ocurra, y que sean capaces de utilizar estas oportunidades en beneficio de sus propios aprendizajes.

De acuerdo con Fullan (2002) existen infinitas variables que pueden influir en el inicio de un proceso de cambio y dentro de los factores que propone, uno de ellos apunta a lo prescriptivo que suelen ser las políticas de cambio al interior de una institución, lo que provoca resistencia y formas superficiales y/o reducidas de implementación. En este sentido, una de las dificultades develadas en el grupo de discusión por los directivos es precisamente las resistencias al cambio de enfoque curricular. De hecho, surgen variadas críticas de orden organizativas hacia la institución. En este sentido, se señala que la universidad no sabe cómo canalizar todos estos procesos de cambio, que no cumple con una función social de conocimiento y que no puede determinar competencias finales iguales para todos.

En relación a las resistencias al cambio de enfoque desde los directivos, surgen variadas críticas de orden organizativas hacia la institución. Se cuestiona la lógica vertical de la propuesta de cambio. Un aspecto muy relevante que ha aparecido con frecuencia en los relatos de los participantes en el grupo de discusión y que parece estar actuando como obstáculo en la implementación o desarrollo de este enfoque basado en competencias, es la crítica a lo que podemos denominar la “lógica de arriba-abajo” que se percibe en la norma.

Por otro lado, se cuestiona la viabilidad y las posibilidades de concreción de la normativa. En los análisis realizados es posible apreciar un cuestionamiento sobre lo que la norma idealmente enuncia y sobre las posibilidades de su concreción.

En consecuencia, se reconocen dos aspectos centrales, por un lado que hay una necesidad de conocer los fundamentos de las competencias en el contexto de este nuevo enfoque y por el otro, que existe una terminología que está presente en los agentes implicados en el cambio y que existen instrumentos para desarrollarla. Lo que no se sabe y se observa como una necesidad importante es cómo hacer la transferencia a la práctica, es decir, cómo concretar este modelo.

Los resultados de esta investigación avanzan al reconocer que estos cambios conllevan en el desarrollo curricular, tiempo formativo y requieren explicaciones y orientación permanentes, a modo de andamiaje que no siempre se formalizan ni se planifican y son aspectos críticos para el desarrollo de este modelo.

Por lo tanto, el enfoque por competencias exige cambios de miradas y formas de hacer. La concreta aplicación práctica de estas demandas no están exentas de dificultades y exige una profunda planificación que debe abarcar distintas etapas que van desde la delimitación conceptual de la propia competencia hasta la elaboración de herramientas concretas para su evaluación.

Otro punto crítico visto como una gran dificultad para implementar este modelo tiene relación con la evaluación. En efecto, este aspecto es el que más demuestra la complejidad de las competencias, sus debilidades y sus desafíos. Los participantes reconocen la exigencia de definir modelos de evaluación, dada las necesidades concretas que supone. Por un lado la necesidad de conocer los fundamentos para poder comunicar las demandas del nuevo modelo y por otro, la necesidad de conocer las consecuencias prácticas que implica este modelo en el trabajo diario, es decir, la posibilidad de recibir orientaciones sobre cómo aplicar el nuevo modelo y facilitar la trasposición didáctica.

En relación a las dificultades e implicaciones que ha tenido este proceso de cambio curricular en la gestión de los directivos emergieron tres problemáticas distintivas. Es posible que no todas las problemáticas sean exclusivas del ámbito universitario pero a partir del análisis llevado a cabo se observa que entre los participantes se asocian con este nivel formativo. Las dificultades en las que existe mayor acuerdo apuntan a aspectos administrativos, de transferencia y de formación en el profesorado. En efecto, el cambio de enfoque presenta al profesorado un nuevo escenario que no se ha acompañado de las condiciones para su óptimo desarrollo profesional.

Los elementos anteriormente señalados, cobran aún más importancia cuando los directivos encargados de liderar este proceso de cambio de enfoque curricular, señalan que su participación obedece más bien a un mandato más que a un compromiso que estimule que lo que están llevando a cabo es importante. Dicho de otro modo, el rol de los directivos en el proceso de cambio en el enfoque por competencias parece no haber sido una construcción continua de una realidad compartida entre los miembros de esta institución, a través de su interacción en el marco del programa. Lo cierto es que a partir de los análisis descritos esto es más bien un desafío a enfrentar que una realidad.

#### **7.4 Propuestas para la transición hacia los diseños por competencias.**

Centrándonos en los resultados y los análisis efectuados en esta investigación, consideramos que las universidades que opten por el camino de la formación por competencias, deben involucrar en sus procesos de implementación reflexiones sostenidas en el tiempo y discutir respecto de la toma de decisiones entre todos los actores educativos involucrados (empleadores, profesores, estudiantes, profesionales del área, supervisores de práctica, etc.). Las instituciones que deciden elegir por el cambio curricular de uno tradicional, a uno basado en competencias, deben tener en consideración que esto implica numerosos modificaciones tanto en la organización de la enseñanza-aprendizaje, como en los roles respectivos de los líderes a cargo de direccionar el proceso de los profesores, de los estudiantes y la evaluación de respectivos aprendizajes, pero además implica desafíos, posibilidades, dificultades y un gran compromiso hacia la educación.

Por lo tanto, no se puede otorgar toda la responsabilidad a las facultades y los departamentos para que lleven adelante el cambio de modelo, pero tampoco puede ser de alto nivel prescriptivo (Tejada, 2005). Es necesario considerar las posibilidades de promover un modelo de dirección, de apoyo y reconocimiento del trabajo del profesorado y las facultades.

El profesorado es también pieza clave en la integración de las competencias en las titulaciones. En términos generales, el trabajo del profesorado es el eje que articula la formación y la evaluación por competencias (Tierno y otros 2013). Por lo tanto, formar al profesorado, a través de estrategias formativas o asesorías, por ejemplo, para integrar el enfoque por competencias, orientar sus prácticas y acompañar las innovaciones que llevan a cabo resulta indispensable. En efecto, la promoción del desarrollo profesional del profesorado implicado y estrategias dirigidas al reconocimiento institucional del esfuerzo invertido y de los resultados obtenidos pueden promover la motivación y el clima de innovación necesarios para consolidar el modelo implementado.

Es positivo en este sentido también, reconocer públicamente los resultados a corto y mediano plazo, a fin de favorecer el cambio de modelo y alentar las innovaciones que llevan a cabo las titulaciones.

Por otra parte, es necesario evaluar su efectividad como institución en la integración de las competencias en las titulaciones. El desarrollo de modelos de evaluación que combinen los resultados de la evaluación por competencias con otros datos como encuestas, auto-informes realizados por los estudiantes, informes elaborados por el profesorado, por

ejemplo, permitiría obtener estándares de resultados a lo largo del tiempo y advertir el impacto de las acciones formativas y los planes de mejora.

Otro aspecto importante son los responsables académicos de las titulaciones que sin lugar a dudas, juegan un papel central en la integración del enfoque por competencias. En su mayoría, han liderado los procesos de cambio sin recibir formación específica y sin orientaciones claras que acompañen la toma de decisiones. Es importante que las instituciones universitarias reconozcan y valoren, de un modelo especial, el trabajo desarrollado por estas personas. Es imprescindible que acompañen los cambios que deben incorporar a diario con acciones formativas concretas que promuevan también su desarrollo profesional.

Con respecto a la tarea que estos responsables tienen que liderar, creemos importante identificar, consensuar y comunicar la conceptualización de competencias que orienten los diseños, las decisiones y la elaboración de documentos curriculares de la titulación: perfiles de egreso, programas de estudios, planificaciones de aula. Esto puede verse favorecido, a través del desarrollo de espacios y tiempos de encuentros e intercambio de experiencias innovadoras entre el profesorado y los responsables de la gestión académica, no sólo sobre los aspectos positivos de las experiencias, sino también sobre las dificultades encontradas y las formas de resolverlas.

Revisar y ajustar la cantidad de competencias definidas para un programa formativo es otro aspecto importante de considerar. En consecuencia, un riesgo frecuentemente encontrado en el proceso de elaboración de programas por competencias apunta a mantener un alto número de competencias, reduciendo su carácter integrador de los aprendizajes y dificultando poder concretar de manera eficiente y coherente el desarrollo de un programa por competencias.

Otro punto a considerar es el objetivo de la evaluación, que claramente no son sólo los conocimientos adquiridos sino también, las competencias desarrolladas por los estudiantes. En este terreno las decisiones a tomar son numerosas pero deberán ser asumidas bajo un criterio capital: la coherencia. En efecto, no se trata tan sólo de emitir un juicio evaluativo al final de la trayectoria recorrida por un estudiante en la progresión del desarrollo de competencias. Por lo tanto, consideramos importante monitorear la evaluación, a través de registros de carga de trabajo de los estudiantes, de distribución de las evidencias solicitadas y recogidas por cursos, módulos o asignaturas. Es útil que este monitoreo tenga un carácter cuantitativo, pero también es importante que recoja aspectos cualitativos y el

punto de vista de los estudiantes con respecto a las formas en las que mejor se favorece su desempeño académico.

En consecuencia, resulta esencial planificar las oportunidades de desarrollo de las competencias así como también las acciones que se lleven a cabo para acompañar a los estudiantes en ese itinerario, asimismo, informar a los estudiantes de los niveles de competencias a desarrollar y los criterios con lo que esos niveles serán evaluados.

Finalmente, informar a los estudiantes sobre los resultados de su evaluación, combinando devoluciones grupales e individuales, generar oportunidades concretas para reflexionar y proponer estrategias que mejoren las competencias y los resultados de aprendizaje, resultan ser aspectos importantes a tener en cuenta como también dar cabida a los estudiantes para participar y desarrollar su compromiso con la evaluación, para favorecer el cambio conceptual en ellos sobre la utilización de los resultados de sus procesos de aprendizaje.

## **7.5. Proyecciones de la Investigación.**

A la vista de los resultados obtenidos, nos parece adecuado intentar concretar aquí algunas líneas de investigación futuras que podrían complementar o ampliar la visión que nos aporta este estudio.

Las fuentes de consulta utilizadas por las titulaciones para definir las competencias han evidenciado la limitada participación de agentes y fuentes externas al profesorado. En este sentido, el enfoque por competencias reclama una evidente apertura de la universidad al contexto socio-cultural, tanto para recibir información como para facilitar la intervención de los estudiantes y graduados en su desarrollo. En consecuencia se sugiere integrar en el análisis y ajustes continuos sobre la definición de las competencias, los resultados ofrecidos por la intervención de los estudiantes por ejemplo, sus prácticas profesionales en el contexto.

Otra línea a profundizar tiene que ver con el cambio conceptual del modelo de enseñanza centrado en el estudiante y las posibilidades efectivas de desarrollo profesional del profesorado en el contexto de cambio. A lo largo de este capítulo, hemos ido apuntando algunos aspectos sobre los que nos parece que se podría profundizar, como por ejemplo, la implicación los estudiantes en el proceso educativo.

En efecto, creemos que sería interesante complementar y contrastar la visión de los estudiantes con respecto a los cambios que les ha afectado como producto de la implementación del enfoque curricular basado en competencias, incorporando su percepción

sobre la evaluación por competencias, los aspectos que son evaluados con mayor frecuencia, las estrategias que relacionan como más positivas para su aprendizaje y los factores que favorecen la mejora de sus resultados.

En este sentido y aunque las estrategias e instrumentos empleados en esta investigación (cuestionario, grupos de discusión y análisis documental) nos siguen pareciendo adecuados a la naturaleza y los objetivos de este estudio, creemos que, en el futuro todo ello podría complementarse con la construcción de entrevistas en profundidad, historias de vida de algunos estudiantes y graduados. De esta forma dispondríamos de su valiosa experiencia y percepción en relación de su propio proceso educativo en un enfoque competencial.

Aunque pensamos que estudios como éste aportan un poco de luz en el momento actual, en los procesos de implementación de los enfoques competenciales en el contexto en el que se inscribió esta investigación, somos conscientes de que quizá se trate de un camino que no tiene un destino final, sino un crecimiento continuo que nos acerque a la mejora de la calidad de la Educación Universitaria en Chile.





## BIBLIOGRAFÍA.

- Álvarez Méndez, J.M (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Biggs, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, A. (Coord.) (2008). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Bricall, J.M. (2000). *Universitat 2Mil*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- Cano, E. (2008). La evaluación de competencias en educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf> (último acceso 10-11-2013).
- Cano, E., Ion, G. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación siglo XXI*, 15, pp. 249-270.
- Casanellas, M. y Solé, M. (2012). La competencia transversal de trabajo en equipo. Instrumentos para su implementación y evaluación. *III Jornades sobre Docència del Dret i Tecnologies de la Informació i La comunicació*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cohen, I. y Manión, I. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- De Miguel Díaz, M. (Coord.) (2005). *Modalidades de enseñanzas centradas en el desarrollo de competencias Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Miguel Díaz, M. (Coord.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en técnicas sociales*. Madrid: Dykinson.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Fullerton, H. (1995). Embedding Alternative Approaches in Assessment. En. P. Knight (Ed.), *Assessment for learning in Higher Education* (pp. 111-124). London: Kogan Page.

García-San Pedro, M.J. (2010). *Diseño y validación de un modelo por competencias en la universidad*. Tesis Doctoral, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona.

Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona.

Gimeno, Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (Comp.), Pérez Gómez, A., Martínez, J.B., Torres, J., Angulo, F. y Álvarez, J.M. (2008). *Educación por Competencias ¿Qué Hay De Nuevo?*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

Giné- Freixes, N. G. (2007). *Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro.

Goñi Zabala, J. (2005). *El espacio europeo de la educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3ª Edición). México: McGraw-Hill.

Ibáñez, J. (1989). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En García Ferrando, M., Ibáñez, J., Alvira, F., *El análisis de la realidad social* (pp. 489-501). Madrid: Alianza.

Kennedy, D., Hyland, A., y Ryan, N. (2006). *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*.

Kornblit, A. L. (Coord.) (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.

Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Legault, A. (2012). ¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo?. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)* . 5(1) pp. 1-28. Disponible en <http://redec.utalca.cl/index.php/redec/article/viewFile/84/97>. (Consultado 12-12-2013)

Lukas, J.F y Santiago, K. (2004). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona.

Mateo, J., Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

MECD (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. En [http://www.mec.es/universidades/ees/files/documento\\_marco.pdf](http://www.mec.es/universidades/ees/files/documento_marco.pdf)

Miles, M. y Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. London: Sage Publications.

Mohan, K.P. (2003). *Assessing Quality of Teaching in Higher Education*. En <http://www.cdtl.nus.edu.sg/publications/assess/default.htm>, Centre for Development of Teaching and Learning, National University of Singapore. Consultado el 11 de septiembre 2012.

Monarca, H. y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación Extraordinario*. pp. 54-78.

Monereo, C. (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.

Morales, P. (2006). Implicaciones para el profesorado de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas*, 64:124, pp. 11-38.

Murillo, F.J. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 49-83.

Murillo, F.J., Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, pp. 27-43.

OCDE (2010). Política de educación y formación. *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Recuperado de <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/9789264046276-es>. Consultado el 11 de septiembre 2012.

- Oliveros Martín-Varés, L. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), pp. 101-118.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. (Coord.)(2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Proyecto Tuning América Latina (2004). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. En [www.tuning.unideusto.org/tuningal/](http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/)
- Rodriguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2(1), pp. 1-19. Disponible en [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m1](http://www.um.es/ead/Red_U/m1) (Último acceso 22-11-2013).
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santos Guerra, M.A (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M.A (2003). *Una flecha en la diana*. Madrid: Narcea.
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis. For social scientists*. Cambridge: Cambridge University.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3) pp. 36-45.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado el 10 de noviembre 2013 en: <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>

Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: Marco y estrategia. *Educación siglo XXI*, 15, pp. 17-40.

Tierno García, J. M., Iranzo García, P., y Barrios Arós, C. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de Educación*, 361, pp. 223-251.

Tobón, S. (2005). *El Concepto de Competencias en la Política de la Calidad de la Educación Superior en Colombia: Un Estudio Hermenéutico*. Tesis Doctoral, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en Competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe ediciones.

Valcárcel, M. (Coord.) (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior*. Madrid: MEC.

Villa, A. y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8:2, pp. 1-19.

Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Estudios e investigaciones del I.C.E de la Universidad de Deusto. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.U.

Villa, A. y Poblete, M. (2011). *Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones*. Estudios e investigaciones del I.C.E de la Universidad de Deusto. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.U.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educación siglo XXI*, 24, pp. 57-76. *Bordón*, 63:1, pp.147-170.

Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Cuadernos del ICE-Universidad de Deusto.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

## **ANEXOS.**

- **Anexo 1.** Base de datos EXCEL con los datos del cuestionario.
- **Anexo 1.1.** Vista de datos SPSS con los datos del cuestionario.
- **Anexo 1.2.** . Base de datos SPSS con los datos del cuestionario.
- **Anexo 2.** Transcripción literal del grupo de discusión.
- **Anexo 3.** Primera reducción de evidencias
- **Anexo 4.** Esquema global (primera versión) análisis grupo de discusión.
- **Anexo 5.** Esquema global final análisis grupo de discusión.