

CAMBIOS EN EL MODELO EDUCATIVO UNIVERSITARIO: DESAFÍOS CULTURALES, CURRICULARES Y DE GESTION.

Emilio Moyano Díaz*, Marcela Vásquez R.; Fabiola Faundez V.***¹**

Universidad de Talca, Chile

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

I.- CAMBIOS DE MODELO EDUCATIVO E IMPACTOS EN LAS CULTURAS ACADÉMICAS.

La sociedad del conocimiento, las mega tendencias, las cambiantes exigencias del mercado laboral y la incertidumbre respecto del futuro, hacen que las organizaciones universitarias se vean confrontadas hoy tal vez más que nunca, a contar con modelos educativos flexibles y una gestión académica profesionalizada para las aplicaciones de los mismos. En efecto, las universidades desde siempre parecen cumplir con dos propósitos principales simultáneamente, por una parte formación de profesionales -que tradicionalmente ha descansado en la transmisión de conocimientos científicos y profesionales- y, por otra, lo que hoy denominamos producción de conocimiento. Existen instituciones que desarrollan ambas funciones y con excelencia (complejas) –en diferentes ranking nacionales la Universidad de Talca siempre está en el grupo de las primeras diez y primera entre las estatales de regiones- y muchas otras que, con excelencia o no, desarrollan solo la primera función de este rol.

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

¹ *Vicerrector de Docencia de Pregrado, **Directora de Pregrado, y ***Responsable de la Unidad de Evaluación, respectivamente, de Universidad de Talca, Chile. Correspondencia relativa a este capítulo dirigirla a emoyano@utalca.cl

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

Lamentablemente el Estado durante las últimas dos décadas en el país no ha provisto explícitamente de una política como la esperada y sus rectores han concordado y formalizado un documento referido a la necesidad de un 'nuevo trato' para con las universidades del Estado (CUECh 2009) que, de ser satisfecho, tal vez podría permitir que éstas dejaran atrás el estado de 'orfandad' en el que parecen haber permanecido por más de veinte años (Rojas, 2012). La Universidad de Talca tuvo la visión temprana de dejar de esperar una tal política pública que ayudase a enmarcar su desarrollo y eligió un camino orientado por la excelencia, la autoevaluación permanente y la innovación, que le ha permitido erigirse entre las mejores universidades del país, en relativamente pocos años, en cualquiera de los indicadores convencionales. Entre éstos están los relativos a la existencia de un cuerpo docente de alta calificación, calidad de sus estudiantes, producción en investigación, gestión eficiente y moderna, entre los más importantes.

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

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

una docencia -y otros servicios universitarios- de calidad, especialmente porque a diferencia de los estudiantes del pasado, los actuales contraen deuda para financiar sus estudios, disponen del mismo acceso que sus profesores a información científica de primer nivel en universidades como la de Talca y, simultáneamente, según algunas investigaciones recientes, pareciera que han tenido procesos de socialización de débiles desarrollos comunicacionales de interacción social verbal directa, dada su extensa o habitual exposición a medios virtuales. Estos y otros factores hacen de la labor docente universitaria de hoy -y de su gestión- tareas tremendamente exigentes.

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

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

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

Hoy parece más asentada la creencia de que el profesional de mañana debe desarrollar la habilidad de aprender a aprender para toda la vida, dada la enorme velocidad de reemplazo del conocimiento actual que hace que la enseñanza no pueda ser solo transmisión de aquel. Otra habilidad considerada fundamental en la actualidad, es la capacidad de trabajar eficazmente en equipo dada la complejidad de los problemas de la sociedad contemporánea que obligan a

enfoques multidisciplinarios para alcanzar mejores soluciones, lo que requiere el desarrollo de la autoestima y la empatía, de habilidades de comunicación interpersonal, de un adecuado equilibrio entre colaboración y competitividad, de creatividad, entre otras.

Por cierto, existen aún otras influencias del tipo interno o local relativas a nuevos modos de financiamiento, la competencia de universidades extranjeras o de capitales extranjeros instalados en la educación superior en el país, nuevas demandas de formación para públicos específicos de adultos trabajando, con menor disponibilidad presencial, con preferencia vespertina y otros, que demandan nuevas ofertas formativas de educación continua como 'programas ejecutivos' a distancia vía internet semi presenciales, prosecución de estudios, entre otros (Faundez, Gutiérrez, Ponce, 2009).

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

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

Las culturas académicas universitarias como objeto de estudio han sido clasificadas y definidas en cuatro tipos (Berquist,1992): a) la de investigación, b) la de gestión docente, c) la de desarrollo y d) la de negociación. Cada una de estas culturas puede existir en estado puro -aunque esto sería inusual- ya que más característicamente ellas se yuxtaponen y combinan en forma variable. En la cultura de investigación a menudo "...los académicos tienen una mayor lealtad hacia su disciplina o campo profesional de conocimiento más que a la facultad o a la universidad en la que trabajan...el énfasis en la especialización promueve su sentido académico investigativo más que la identidad local o de comunidad". Así, la autonomía y la libertad individuales que llevan al trabajo independiente (y muchas veces aislado), son valores especialmente apreciados en esta cultura. Al decir de Bergquist (1992, pág.43) a diferencia de la cultura docente en que se refuerza la colaboración y la actividad corporativa, en esta cultura se refuerza y eventualmente es admirado, el estereotipo popular de quien trabaja principalmente solo ('científico o genio loco'). En la cultura académico docente en cambio se tiene como valor fundamental la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, particularmente el aprendizaje que puede ser atribuido a un evento o ambiente planificado para provocarlo (en que tal vez el estereotipo popular corresponda al de protagonistas de películas como Mister Chips, Al Maestro con cariño, u otras más actuales como La sociedad de los poetas muertos). El acento está puesto aquí en lograr que el estudiante vaya aprendiendo su rol profesional y sus responsabilidades como ciudadano (Bergquist, 1992, pág. 77). El académico docente es en su accionar un gestor y, cuando accede a posiciones de dirección (de Escuela o departamento), busca eficiencia y reducción de costos para la actividad docente dada su experiencia en la docencia. Su liderazgo, que es influencia sobre el cuerpo docente en este caso a

partir de su propio ejemplo como buen docente, es fundamental para reforzar su competencia en administrar personas y recursos económicos, y para lo cual debiese utilizar moderna teoría organizacional y de gestión.

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

Además de la transformación y explicitación de un nuevo modelo educativo, la creación de un programa de formación de competencias 'blandas' (denominado Programa de Formación Fundamental –PFF- en el caso de U. de Talca) inspirado especial -aunque no exclusivamente- en ese nuevo público estudiantil que caracteriza el sistema universitario chileno de hoy proveniente de sectores menos favorecidos de la sociedad, genera también otro desafío. Un tal programa debe contar con un tipo de académico especial, más bien escaso, idealmente de gran experiencia profesional y que a su vez esté habilitado para enseñar por competencias. Estas exigencias dificultan encontrarle, y una vez logrado esto, parece requerirse un período variable pero no tan breve como sería lo deseable, de internalización de su posición y rol en la universidad por parte de las comunidades académicas pre-existentes. El diseño de un programa especialmente dirigido al desarrollo de habilidades 'blandas' exige un enorme trabajo de revisión de literatura y de experiencias al respecto en otras latitudes, que permitan lograr una adecuada determinación o definición de las competencias adecuadas al perfil de ingreso y contexto, y que se buscará desarrollar en los estudiantes.

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

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

Una última o reciente demanda ministerial es el acortamiento de los planes de estudio universitarios, lo que resulta interesante desafío no sólo para las universidades, sino también para la institucionalidad regulatoria del ejercicio profesional en ámbitos de la administración del estado y municipal al menos. En efecto, desde antiguo existe normas que limitan el acceso a ciertos puestos de trabajo sólo a profesionales cuyo título haya sido obtenido con al menos 10 o en otros casos 8

semestres de formación y por lo tanto, ello debe ser revisado conjuntamente con eventuales cambios curriculares tendientes al acortamiento de la formación, para buscar coherencia en el sistema. Del mismo modo, si el propósito es una incorporación más temprana al trabajo, también se podría reflexionar acerca de la eventual aceptación universal de las licenciaturas como grado habilitante para el mundo del trabajo.

II EL MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS APLICADO EN LA UNIVERSIDAD.

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

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

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

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

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

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

En lo que respecta al currículo de formación, entendienddo que éste es la manera en que se operacionalizan y hacen viables los propósitos formativos de cada una de las carreras, los docentes no pueden ser considerados como meros especialistas en tópicos específicos y clausurados sino, “...han de ser considerados auténticos actores también en relación al currículo” (Hawes, 2004). Finalmente, en lo relativo a la relación docente-institucionalidad universitaria, se plantea la necesidad de que el docente asuma una actitud de aprendizaje o mejoramiento permanente y, recíprocamente, que la institución genere condiciones que hagan posible la materialización de esta disposición, y que a la vez la reconozca, legitime y valore equitativamente, respecto de la otra gran actividad universitaria que es la investigación. El reconocimiento institucional de la docencia universitaria resulta siempre necesario en tanto el ejercicio de aquella es permanente, pero además y muy especialmente, en el contexto de un cambio de modelo educativo y de transformación curricular, ya que sin duda es un factor clave de éxito y al que como tal, se debe atender en toda su complejidad.

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

Como consecuencia en esta última concepción se presta especial atención a la diferencia entre “tener competencia” y “ser competente”. Desde la primera acepción, se puede afirmar que la persona ha desarrollado -y en consecuencia posee- una serie de recursos internos que no necesariamente implicarían que dicha persona sea capaz de seleccionar, movilizar y utilizar dichos recursos en una situación compleja dada. Desde la segunda acepción en cambio, la persona es capaz de actuar competentemente, movilizandando exitosamente recursos acorde con la situación y

contexto específicos. De esta manera, el enfoque basado en competencias aplicado correctamente se caracteriza por: utilizar recursos que simulan la vida real o reflejan situaciones de trabajo real y experiencias de trabajo; ofrecer una gran variedad de recursos para que los estudiantes analicen y resuelvan problemas; enfatizar el trabajo cooperativo y colaborativo apoyado por el docente; identificar cuidadosamente las competencias que los estudiantes desarrollarán, verificándolas en sus trayectorias; orientar la enseñanza hacia el desarrollo de cada competencia con su respectiva evaluación; considerar en el diseño de las evaluaciones de aprendizaje tanto los recursos cognitivos, procedimentales, actitudinales, así como también el desempeño de la competencia como principal fuente de evidencia; tomar en cuenta el ritmo de los alumnos para verificar su progreso en el programa según las competencias demostradas; brindar retroalimentación sistemática y permanente a fin de orientar las experiencias de aprendizaje; planificar cuidadosamente el programa en su totalidad y aplicar una evaluación sistemática para mejorarlo.

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

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

III INNOVACIÓN CURRICULAR

Para llevar a cabo el proceso de innovación curricular en las carreras de pregrado derivado del nuevo modelo educativo, fue necesario un proceso de socialización del modelo y la propuesta derivable de aquel en la comunidad universitaria. Fueron constituidos grupos de académicos por carrera quienes conformaron las “Comisiones de Rediseño Curricular”, encargados de liderar el proceso de cambio en cada Escuela. Estas comisiones cumplen un importante rol cuando se trata de innovar, ya que su involucramiento y convicción de las ventajas de la innovación propuesta los torna una fuerza fundamental para el cambio. Las experiencias del proceso llevado a cabo y traducido finalmente en el rediseño curricular y, así, en los nuevos planes de formación de varias carreras de la institución ha sido documentado en diferentes publicaciones de las Escuelas o Facultades concernidas (ver referencias).

El esquema general seguido en la universidad para el rediseño curricular basado en competencias, involucró tres fases, la primera de las cuales (A) fue la construcción del perfil del egresado basado en competencias, éste es el referente fundamental del currículum, ya que orienta el proceso al especificar las competencias que los egresados deberán tener al final del ciclo formativo. La segunda fase (B) es la confección del plan de formación rediseñado, la cual demanda la tarea de asociar las competencias a desarrollar en el egresado con alguna línea curricular específica. La última fase (C), es la implementación o puesta en marcha del rediseño curricular, que se inicia con la elaboración de los syllabus de cada módulo. Los pasos siguientes se

relacionan con la forma en que se ejecutará el plan de formación y con los procesos de monitoreo y evaluación de éste, con el fin de ir evaluando la evolución del proceso y poder realizar las modificaciones que sean pertinentes. A continuación se detallará cómo se llevó a cabo en Universidad de Talca.

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

Para la construcción del perfil del egresado es necesario considerar diversos insumos. La formación por competencias surge también por la necesidad de responder adecuadamente a las demandas de formación profesional del dinámico ambiente laboral actual, por lo que un insumo indispensable es la opinión de los empleadores, de egresados y de especialistas en distintas áreas de la profesión. Este conjunto de actores conforman un panel de expertos, que reunidos en un taller y aplicando en nuestro caso la metodología DACUM (Developing a Curriculum) opinan respecto de lo que requieren los profesionales para un adecuado ejercicio de la profesión.

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

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

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

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

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

descrito hubo algunas variantes dependiendo de los avances en el aprendizaje institucional, considerando que al inicio del proceso no se disponía de experiencias similares en el país.

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

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

Para la Universidad de Talca, las competencias transversales o genéricas comprometidas al término del cuarto año y que constituyen la línea de formación fundamental referida son: comunicar de modo pertinente en forma oral y escrita en situaciones diversas y propias de su formación profesional; aplicar herramientas de aprendizaje autónomo como estrategias para continuar aprendiendo; lograr eficiencia en el uso de habilidades sociales para establecer relaciones interpersonales adecuadas; desempeñarse colaborativamente en equipos de trabajo mostrando liderazgo y emprendimiento en los ámbitos económico y social; discernir en los ámbitos ético-profesional, social, cultural, ambiental y ciudadano.

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

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

Como productos finales de las fases uno y dos, fueron estructurados y redactados los documentos correspondientes a los planes de formación de las carreras de la Universidad de Talca, cuya

estructura general contempla: la definición del perfil de egreso que incluye la explicitación de las competencias comprometidas agrupadas por líneas -Formación Fundamental (aproximadamente 11% del total de créditos), Formación Básica y Formación Disciplinaria (89% del total de créditos)- y en ésta última agrupadas por dominios.

C. Implementación de la innovación curricular. La implementación del rediseño curricular se inició en 2006 en 16 de las 20 carreras que se impartían en ese entonces, las 4 restantes contaron con planes rediseñados en los dos a tres años siguientes. Esta última fase del rediseño curricular corresponde a la operacionalización del plan de formación y se inicia con la confección de los Syllabus de cada uno de los módulos que conforman aquel. Esta elaboración es una planificación que permite intencionar, seleccionar y organizar el proceso de enseñanza y el aprendizaje en relación al plan de formación y perfil de egreso de una carrera. Allí se fija las unidades de aprendizaje y el tiempo de trabajo del estudiante, estableciendo logros y desempeños esperados, establece y da cuenta de la secuenciación, coherencia y progresión entre competencias y capacidades vinculadas a las unidades de aprendizaje. El syllabus como documento en sus inicios escrito y actualmente electrónico, sirve de guía al estudiante, y permite que el docente encargado de impartir el módulo, pueda estructurar y ejecutar su planificación didáctica bajo criterios de integralidad y coherencia para conseguir el producto, siempre teniendo presente el perfil de egreso.

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

Cuando se pone en marcha una innovación en los syllabi como la referida, es necesario monitorear el proceso de introducción de los cambios y sus efectos. Ello es fundamental para observar sistemáticamente y poder objetivar los cambios esperados en distintos niveles y particularmente en el aula. A nivel central, el monitoreo se efectúa específicamente en la unidad de Evaluación de la Docencia (Dirección de Pregrado, en la Vice-Rectoría de Docencia de Pregrado), unidad encargada de hacer una evaluación de los syllabus de todos los módulos asociado a una carrera en particular, especialmente desde el punto de vista de la consistencia con el modelo. Los resultados de los sistemas de monitoreo sirven para retroalimentación a los docentes de manera de hacer los ajustes o insistir sobre el mejor cumplimiento de lo comprometido en el syllabus.

Como una forma de apoyar la etapa de implementación, la institución creó el Centro de Innovación y Calidad de la Docencia (CICAD) y la Dirección de Tecnologías del Aprendizaje (DTA), ambas dependientes de la Vice-Rectoría de Docencia de Pregrado, donde radica la responsabilidad de

acompañar a los docentes en los ámbitos de las metodologías didácticas y de evaluación y tecnologías de información y comunicación asociadas al ámbito docente, respectivamente. Esto ha permitido contribuir al desarrollo de tecnologías para el aprendizaje a través de recursos aportados por las Tic y fomentar la innovación docente y el trabajo colaborativo al interior de la Universidad de Talca. Paralelamente fue implementada la Red Colaborativa Docente, que agrupaba a profesores de distintas facultades, quienes conformaban una comunidad orientada a la construcción colectiva de conocimiento experto en docencia universitaria, lo que permitió desarrollar aprendizajes colaborativos entre pares.

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

El seguimiento de nivel central de este proceso no inhibe de otros seguimientos específicos de sus estudiantes que las carreras pueden realizar. En este sentido resulta ejemplar mencionar el caso de la carrera de Tecnología Médica de la Universidad de Talca la que -además- ha alcanzado el máximo de tiempos de acreditación sucesivamente en sus dos últimos procesos. Allí ha sido implementado un sistema de valoración de la docencia por parte de los alumnos cuyo objetivo es conocer si en el aula se estaba impartiendo la docencia con base al nuevo modelo y lo comprometido en el syllabus respectivo, así como conocer la opinión y valoración que hacen los estudiantes de las distintas estrategias usadas. El instrumento contiene preguntas referentes a la organización, cumplimiento de las estrategias y procedimientos metodológicos, las evaluaciones y la percepción del logro de competencias comprometidas (Leiva et al, 2008).

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

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

A MODO DE CONCLUSION

La adopción de un modelo educacional y curricular distinto hasta el que se tiene en un momento de la historia institucional exige capacidades de implementación y evaluación minuciosas, de

seguimiento de los distintos componentes señalados en el decálogo de la reforma curricular, de las etapas descritas y de sus principales impactos provenientes de su ejecución y referidos antes. Es una tarea de especialistas la introducción de innovaciones en cualquier organización y, a fortiori, en la institución universitaria cuya complejidad es reconocida mundialmente por los especialistas en administración, en gestión y economía. Se trata de una institución cuyo peso histórico le hace tener una inercia y fuerte resistencia al cambio ya que, como pocas instituciones, cuenta con una tradición larguísima de más de 4000 años².

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

² La universidad más antigua registrada existió en China: la Escuela Superior -Shang Hsiang- imperial del período Yu, 2257–2208 A. C. Para el caso chileno se remonta a la Real Universidad de San Felipe, primera universidad del estado, creada durante la pertenencia del actual territorio chileno a la Monarquía Hispánica por el Rey de España en 1738, fundada en Santiago de Chile en 1747 con inicio de actividades docentes en 1758 y antecesora de la Universidad de Chile.

BIBLIOGRAFÍA

Bergquist, W.H. The four cultures of the Academy. Jossey-Bass. Higher and Adult Education Series. USA, 1992.

Caballero P., Caparrós C., Gajardo C., Pacheco A., Valdes R. Rediseño Curricular Basado en Competencias, Diseño del perfil de egreso de la Carrera de Kinesiología de la Universidad de Talca. Editorial Universidad de Talca, 2008; 48 p.

Chacón, I., Vásquez, M., Vallejos, O., Aedo, D. Plan de Formación por Competencias de la Carrera de Ingeniería Forestal de la Universidad de Talca, 2009, 44p.

Corvalán O., Donoso S., Rock J.A. Nuevas tendencias de la Educación Superior en Europa y Estados Unidos de NA. Ed. Universidad de Talca, 2006.

Consortio de Universidades Estatales. Nuevo Trato con el Estado. Fortaleciendo la política de Educación Superior Estatal. Documento aprobado por los Rectores del Consorcio de Universidades Estatales de Chile, Santiago, 25 Marzo 2009.

Faúndez, F., Gutiérrez, A., Ponce, M. (2009). Transformación Curricular en la Universidad de Talca. Presentación de un Proceso en Marcha. En: CINDA. Diseño Curricular basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. Santiago, Chile.

Hawes, G. Currículum Universitario. Características, Construcción, Instalación. Mecesus TAL0101. Universidad de Talca, 2003.

Hawes, G. Aplicación del enfoque por competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca". Mecesus TAL0101. Universidad de Talca, 2005.

Hawes, G. Construcción de un currículo profesional. Mecesus TAL0101. Universidad de Talca, Enero de 2005.

Hawes, G Construcción de un perfil profesional. Mecesus TAL0101. Universidad de Talca, Enero de 2005.

Hawes, G. Currículum Basado en Competencias. Mecesus TAL0101. Universidad de Talca, Diciembre de 2004.

Hawes, G. Impacto de un enfoque de educación basada en competencias sobre el modelo evaluativo de la universidad. Mecesus TAL0101. Universidad de Talca, 2006.

Hawes, G. Modelo Didáctico Universitario. Universidad de Talca. Talca, Chile, 2007.

Hawes, G. Un currículo para la formación profesional en la universidad. Mecesus TAL0101. Universidad de Talca, 2003.

Hawes, G. Universidad y valores. Mecesus TAL0101. Universidad de Talca, mayo de 2003.

Larrucea C., Bustos I., Gracias M., Matus S., Nuñez L. Dinámica y evolución en la construcción del curriculum profesional de la carrera de Odontología. 54 p.

Leiva E., Maldonado M., Vásquez M., Vidal S. Proceso de Rediseño Curricular Basado en Competencias de la Carrera de Tecnología Médica Editorial Universidad de Talca, 2006, 57p, .

Leiva E., Maldonado M., Vásquez M., Vidal S. Valoración de la docencia como parte del proceso de implementación de un nuevo currículo basado en competencias, en la carrera de Tecnología Médica de la Universidad de Talca. En: Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior. Centro interuniversitario de desarrollo – CINDA, Grupo operativo de universidades chilenas fondo de desarrollo institucional – MINEDUC– Chile.2008. Capítulo VI: 302-311.

Maldonado M. Valoración de la docencia en un módulo de salud pública basado en competencias. Educación Médica. 2008; 11(4): 219-228.

Perrenoud, P. Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris – Francia. 1999.

Prieto, J.P. (2007). Sistema de créditos transferibles y carga de trabajo de los estudiantes en las universidades del Consejo de Rectores. Calidad en la Educación, n°20, julio, 293-306.

Rojas, M. A. Discurso Inaugural Año Académico 2012.

<http://www.otalca.cl/link.cgi/SalaPrensa/Academia/4343> Nota con discurso al final (documento).

Rojas, M. A. (2006). Formación por competencias, un desafío impostergable. La experiencia de Universidad de Talca. Pág.91-112. En Cabrera, K. y González, F. (2006). Currículo universitario basado en competencias. Editorial Uninorte, Colombia.