

¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior?

How to address the curriculum renewal in higher education?

Investigación

Rodrigo Ruay Garcés

Universidad de Los Lagos - Chile
rruay2003@gmail.com

Pablo González Bravo

Universidad de Talca - Chile
pgonzalezb@utalca.cl

Exequiel Plaza Taucare

Universidad de Talca - Chile
eplaza@utalca.cl

Recibido: 19 de julio de 2016 / Aceptado: 16 de noviembre de 2016

Resumen

Los autores presentan una metodología utilizada en los rediseños curriculares de una universidad regional chilena, asumiendo que el camino de una innovación curricular está constreñida por las diversas culturas institucionales, tanto internas como externas, con las cuales hay que dialogar. En el contexto de la innovación curricular llevada a cabo, el Modelo Educativo de la Universidad, definió la construcción curricular bajo el enfoque orientado a competencias centrado en el aprendizaje del estudiante. El tránsito metodológico que se comparte en este documento, tiene el mérito de haber logrado altos niveles de participación de académicos y directivos universitarios.

Palabras clave: Perfil de egreso, competencia, trayectorias de aprendizaje, niveles de dominio de competencia, estructura curricular Marco.

Abstract

The authors present a methodology used in the curricular redesigns of a regional Chilean university, assuming that the path of a curricular innovation is constrained by the diverse institutional cultures, both internal and external, with which to dialogue. In the context of the curricular innovation carried out, the Educational Model of the University defined the curricular construction under the competence-oriented approach centered on student learning. The methodological transit that is shared in this document has the merit of having achieved high levels of participation of academics and university executives.

Keywords: Graduate profile, competition, learning trajectories, domino competition levels, Marco curricular structure.

Introducción

El sentido y significado que adquieren los procesos de renovación curricular, están influenciados indiscutiblemente por la estructura institucional en la cual se implementan. Si bien es cierto, es posible intencionar orientaciones y lineamientos, cada institución de educación superior, formulará, adecuará y experimentará, a partir de sus propios procesos internos (planes estratégicos, modelos educativos, perfil de egreso, definición de competencias genéricas y competencias específicas, syllabus), las prácticas y procedimientos pertinentes a su contexto educativo.

Desde el punto de vista del CRUCH¹, el proceso de innovación curricular tiene como propósito principal “mejorar la calidad (efectividad de la enseñanza-aprendizaje) y pertinencia (sintonización con la sociedad) de los títulos y grados que se otorgan, manteniendo la diversidad y autonomía de las instituciones” (CRUCH, 2012, p. 21). Uno de los ejes principales en el cual se sustenta esta propuesta asocia la orientación del proceso formativo con una estrategia tal que permita tanto abarcar la enorme cantidad de conocimiento acumulado, como la posibilidad de su renovación continua, formalizada en competencias genéricas y específicas que sean coherentes con los procedimientos de evaluación para el logro de los aprendizajes y que obtengan una gestión de calidad efectiva.

En este contexto y tomando en consideración diversos resultados asociados al impacto que genera el desarrollo de procesos de renovación, podemos señalar que con la innovación curricular, se ha buscado configurar un nuevo modelo de Universidad que, sin descuidar la solvencia cognoscitiva y la competencia profesional, ponga énfasis preferente en la formación de sujetos

reflexivos, responsables, críticos, innovadores y versátiles. La tendencia es a revertir la rigidez del proceso educativo, la restricción de las opciones vocacionales y laborales de sus destinatarios, y a suministrar una formación que contrarreste la rápida obsolescencia. En otras palabras, se atiende a los problemas de calidad de los grados y titulaciones, de deserción de los estudiantes y empleabilidad de los egresados (CRUCH, 2012, p. 40).

Para alcanzar una mayor comprensión acerca del contenido de este análisis, se presenta a continuación un glosario con una serie de definiciones conceptuales², que sustentan los principios básicos y que permiten a su vez, identificar una Estructura Curricular Marco (ECM) aplicable a entidades de educación superior en procesos de transformación curricular.

Perfil de egreso: Representa una descripción del conjunto de competencias que es capaz de evidenciar un titulado de una profesión específica. El “perfil de egreso” constituye la descripción de desempeños esperados de un titulado, certificado por la universidad en términos de las habilidades logradas en el proceso formativo, representa el compromiso social de la institución en el logro de las competencias que se adquieren en el curso de un itinerario formativo.

Competencia en el contexto de formación profesional en educación superior: Saber actuar en un contexto particular, poniendo en juego los recursos personales y contextuales para la solución de un problema específico, con un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo.

Plan de formación: El plan de formación corresponde al camino formativo trazado por una institución determinada para intencionar el desarrollo y logro por parte del estudiante de las competencias propuestas en el perfil de egreso de cada carrera que imparte.

¹ El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas es una persona jurídica de derecho público, de administración autónoma, creado por ley el 14 de agosto de 1954, como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Está integrado por los Rectores de las veinticinco universidades públicas y tradicionales del país.

² Los conceptos fueron descargados de http://vrdp.utralca.cl/docs2014/glosario_julio_2013.pdf



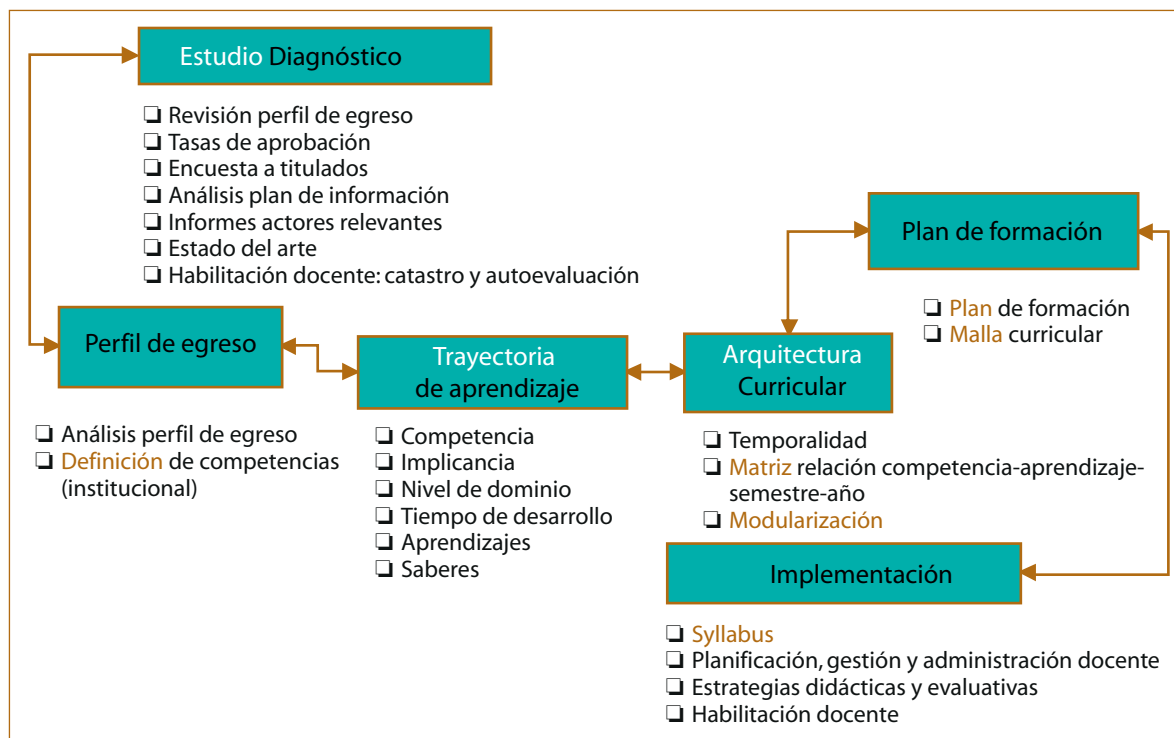
Componentes críticos del proceso en la formulación de una Estructura Curricular Marco (ECM)

Debido a que el enfoque por competencias que concebimos se fundamenta en una epistemología constructivista y en una filosofía humanista, el respeto a la dignidad de la persona se convierte en la esencia del proceso y se reconoce al aprendizaje como una construcción individual que adquiere sentido a partir de la interacción social. Con esta finalidad, se construye el itinerario formativo y las secuencias de aprendizajes para brindar herramientas prácticas para el trabajo de los docentes,

de tal manera que le sirvan para implementar clases pertinentes que den cuenta del desarrollo de los niveles de dominio de las competencias (Pimienta, J., 2012).

En este contexto y considerando los diferentes aspectos que se presentan en la configuración de una (ECM), presentamos a continuación un esquema con los principales hitos de un plan de formación (Figura 1). Se analizará especialmente, la dimensión asociada al Nivel de Dominio de una Competencia (NDC), ya que muchas veces en el proceso global, esta dimensión se transforma en un nudo crítico que dificultan el aspecto operativo del proceso de implementación, además, esta fase es fundamental para concebir el proceso de evaluación de desempeño de la competencia.

Figura 1. Fases de una estructura curricular marco (ECM)



Fuente: Elaboración propia, U. Talca (2015).

La formulación de una (ECM), en sus diversas facetas: diseño, implementación y evaluación, contiene una serie de aspectos de enorme relevancia y complejidad que requiere la participación activa

de los distintos actores involucrados (stakeholders) a partir de procesos de análisis y discusión permanentes y sistemáticos ya que contribuyen a optimizar cada uno de los aspectos o hitos que lo componen.



Existen, sin embargo, aspectos que requieren de una mirada más especializada y de mayor tiempo de reflexión, estos procesos deben ser liderados por equipos que a partir de una mirada más integradora generen espacios de reflexión permanentes en torno al proceso de diseño e implementación de los planes de formación, son los equipos de Direcciones de escuela, Comités curriculares y claustro académico los que lideran estos procesos reflexivos.

Trayectorias de aprendizaje y niveles de dominio de las competencias

Un aspecto interesante a abordar en el proceso de configuración de una (ECM), que genera muchas veces una discusión de carácter permanente al interior de las instituciones de educación superior, es la formulación de los niveles de dominio de una competencia y sus implicancias en el proceso de construcción de las trayectorias de aprendizaje en un plan de formación, que si bien es posible desarrollar e implementar estructuras similares en cuanto a su composición, la naturaleza diversa que presenta cada institución de educación superior en algunos casos, dificulta su análisis y discusión.

En relación a esta fase del proceso de formulación de un plan de formación, Tardif (2008) lo denomina “Determinación del grado de desarrollo esperado al final de la formación”. En síntesis, esta etapa consiste en precisar el desarrollo esperado en cada una de las competencias, identificando el umbral de desarrollo (2008, p. 8).

Descripción de niveles de dominio

Según Hawes (2010), “los niveles de logro corresponden a la estimación acerca de la calidad de

actuación que debe evidenciar el estudiante para ser declarado habilitado y proseguir el itinerario formativo” (p. 15). Si consideramos además, que el establecimiento de niveles de dominio implica evidenciar los estados de avance progresivos que presenta un estudiante en relación al logro de una determinada competencia o aprendizaje en el marco de una trayectoria de aprendizaje, es importante entonces, establecer una secuencia de como describir un Nivel de dominio por competencia.

Un primer paso es identificar cada competencia y determinar una estructura que la defina y caracterice en función de una secuencia de aprendizajes que considere como base (no explícita, sino como eje orientador), la aplicación de ciertas variables asociadas por ejemplo a la complejidad de la competencia, contexto y diversidad, entre otros, que permitan evidenciar desempeños declarados por el alumno al finalizar el proceso de aprendizaje en contextos lo más cercanos posibles a la realidad.

Cada institución de educación superior, según criterios y orientaciones propias, podrá entonces, definir una estructura del nivel de dominio más pertinente a su contexto, pudiendo presentar por ejemplo tres niveles de dominio: Básico, Intermedio y Superior (Avanzado). Cada nivel se caracteriza por ser inclusivo y progresivo, lo que implica que los desempeños declarados en el nivel intermedio requieren de los aprendizajes establecidos en el nivel básico.

Esto se traduce en un cambio de paradigma en la formación profesional, porque tradicionalmente la enseñanza se ha basado en contenidos y ahora se instala un nuevo modelo, el enfoque basado en competencias, vale decir, que los estudiantes efectivamente aprendan a hacer cosas más que retener información enciclopédica de su área de especialidad.



Cuadro 1. Nivel de dominio: definiciones de criterios

Nivel de dominio	Complejidad	Criterios
Básico	La competencia se desarrolla para desempeñarse en situaciones simples relacionadas con el trabajo profesional	
Intermedio	La competencia se desarrolla para desempeñarse en situaciones medianamente complejas relacionadas con el trabajo profesional	
Avanzado	La competencia se desarrolla para desempeñarse en situaciones complejas relacionadas con el trabajo profesional	

Fuente: Elaboración propia, U. Talca 2015.

En cuanto a la definición y descripción de los niveles de dominio de la competencia, si bien es cierto podemos encontrar una estructura estándar para su formulación, se puede optar a que cada institución, en base a juicio de expertos, defina el contenido y cantidad de cada uno de niveles de dominio. En este sentido se sugiere que estos procedimientos sean de carácter participativo, considerando a todos los actores involucrados (académicos, departamentos, institutos asociados a la carrera, etc.), con el objetivo de comprometer a la comunidad universitaria en todo el proceso.

Orientaciones generales para la configuración de niveles de dominio o logro de la competencia

Para efectos de facilitar el proceso de descripción de niveles de logro de la competencia, se establecen algunas orientaciones generales que permiten operacionalizar su aplicación. Tanto las definiciones, la descripción de procesos y procedimientos y la consulta a expertos se deberán acompañar de pautas (preestablecidas) o fichas didácticas que permitan de una forma más expedita, registrar y sistematizar la información requerida con un mayor grado de precisión.

Cuadro 2. Formato presentación niveles de dominio o logro de competencia en el hito trayectorias de aprendizaje

Nivel de dominio de la competencia
Básico
Intermedio
Avanzado

Fuente: Elaboración Propia, U. Talca 2015.

La finalidad de este tipo de pautas preestablecidas permite entre otras cosas, incorporar aspectos técnicos, además de la opinión consensuada de todos los actores involucrados de manera sistemática y de acuerdo a su contexto académico. Especialmente en el aspecto asociado al nivel de dominio de la competencia.

El requerimiento solicitado para esta fase del proceso, es decir, definir los niveles de dominio o logro de la competencia, no se termina con

solo describir los niveles respectivos, sino que exige el compromiso institucional de desarrollar y alcanzar uno de ellos, tomando en consideración que todos los niveles se vinculan con la línea del perfil de egreso del estudiante. La lógica de la definición de niveles de dominio o logro de la competencia establece que si se compromete al nivel Intermedio, entonces se debe evidenciar que el estudiante ha logrado desarrollar la competencia a ese nivel, es lo que se espera del estudiante al final del proceso como resultado de aprendizaje.



Uno de los aspectos más significativos que se espera alcanzar con el establecimiento de niveles de dominio o de logro de la competencia está relacionado con la forma de evidenciar el desarrollo de las competencias por parte del estudiante al inicio y al final del proceso, para esto es importante establecer la diferenciación entre los niveles, es decir, caracterizar qué aspectos hacen que un nivel sea más complejo que otro.

Aspectos o nudos críticos en torno a los componentes del proceso

En este contexto, y considerando que existen ciertos condicionantes (entornos académicos diversos), que determinan finalmente la toma de decisiones para la elección del modelo educativo institucional y planes de formación (tanto a nivel macrocurricular como microcurricular), cada institución de educación superior en forma diferenciada, se verá expuesta a ciertos dilemas que deberá enfrentar de manera diversa con cada uno de los recursos (internos y externos) con los que cuenta.

Con respecto al carácter de los recursos:

Cuando se habla de competencias, frecuentemente se establece una distinción entre los recursos internos y externos que pueden ser movilizados. Los recursos internos corresponden a la base de conocimientos, actitudes y comportamientos aprendidos e integrados en la memoria del sujeto, mientras que los recursos externos se relacionan con todo lo que ofrece el medio como apoyo para actuar: recursos humanos, materiales, tecnológicos (Tardif, 2008 p. 8).

Si bien es cierto, cada institución de educación superior tiene la capacidad para definir los aspectos fundamentales asociados a los niveles de logro por competencia que cada uno de sus alumnos puede alcanzar en un periodo de tiempo determinado, existen ciertos lineamientos que facilitan de alguna forma la definición, estructura y composición (descriptores) de cada uno de los niveles de dominio de la competencia. Uno de los

aspectos centrales en este sentido, se relaciona con la eficiencia en la aplicabilidad de estos procesos, que pasan necesariamente por responder al carácter y definición del perfil de egreso que establezca cada unidad o carrera.

Estos lineamientos u orientaciones generales, tienen la finalidad de establecer un grado de estandarización en los procedimientos para el registro de datos, sin atentar contra la naturaleza de la institución superior y de la disciplina o carrera.

A pesar de que la optimización de estos procesos implica la necesidad de estandarizar todos los planes de formación en una institución de educación determinada, se deberá resolver el dilema de cómo se enfrenta a situaciones en las que ciertas carreras/escuelas presentan contextos académicos diferenciados que requieren de estructuras alternativas, con un mayor grado de flexibilidad, que reflejan su realidad en términos de identificar niveles de dominio de la competencia.

En este sentido y considerando lo expuesto por Villa y Poblete (2004), los niveles de dominios de cada competencia se pueden diseñar a partir de ciertas dimensiones o criterios: Profundización en los contenidos, desempeño autónomo y complejidad de las situaciones o contextos de aplicación, las que a su vez se asocian con:

- Ser competente:
Para ser competente en algo, se requiere un cierto conocimiento, que podrá ser mayor o menor en función de la necesidad de dicho conocimiento para resolver el problema o tarea planteada.
- Autonomía:
Una competencia requiere un nivel de autonomía personal. Si para resolver un problema, la persona necesita constantemente de supervisión, consejo o asesoramiento, se puede afirmar que no es suficientemente competente en ello.
- Contexto situacional:
La competencia a demostrar está en función del contexto situacional en el que debe ejercerse la competencia y la complejidad de esta situación es un elemento clave.



Es más, la consideración de estas dimensiones adquiere una real significación en la medida que se convierte en uno de los aspectos fundamentales para implementar un proceso de evaluación de competencias.

En este escenario, nos enfrentamos a dos alternativas que nos reflejan el carácter multidimensional del proceso de configuración de los niveles de dominio de las competencias:

Reconocimiento de contextos académicos diversos

Por un lado, tenemos el caso de reconocer los diversos contextos académicos que se presentan en una institución, lo que de ser validado y aceptado, generaría entre otras cosas, mayor fluidez y dinamismo a procesos complejos que operan eficazmente en entornos pertinentes a su realidad académica particular.

Sin embargo, la sensación de experimentar e implementar estructuras forzadas, rígidas y preestablecidas que no dan cuenta de la realidad académica particular y que además no reconocen procesos y estrategias formativas ya instaladas en escuelas que le otorgan un carácter único y un sello diferenciado, aparece como un referente concreto. Por lo tanto, existirían ciertas disciplinas, en donde las categorías establecidas y preestablecidas de antemano no permitirían dar cuenta de la complejidad del proceso de aprendizaje ya que no se interpretan dentro del contexto académico y menos utiliza un lenguaje común a la disciplina.

En este sentido y según lo planteado por Villa y Poblete (2004) “es posible que algunas competencias no admitan o hagan muy complejo el establecimiento de tres niveles de dominio” (p.16), por lo tanto, puede existir la factibilidad de establecer niveles de dominio que sean más flexibles y que reflejen la diversidad de escenarios posibles y que además permita instalar y representarlos de manera acertada y contextualizada.

De esta forma las trayectorias de aprendizaje y la arquitectura curricular al presentar una estructura preestablecida y con cierto de grado

de rigidez, podría limitar procesos de enseñanza-aprendizaje de carácter más exploratorio o experimental que se desarrollan en ciertas escuelas asociadas a Arte, Diseño o Arquitectura por ejemplo. Estos procesos están contemplados en el plan de formación de la escuela y se vinculan directamente con los estilos de aprendizajes de los alumnos, su diversidad de origen y áreas de interés que presente la escuela y sus docentes.

Estandarización de procesos

La estandarización de los procesos y procedimientos en la configuración de una (ECM) en instituciones de educación superior, obedece a la necesidad de optimizar e incrementar la calidad de los procesos formativos, lo que implica que cada institución formule orientaciones generales, adecuándose a estructuras preestablecidas y pertinentes a su contexto educativo.

En tales circunstancias, se considera adecuado organizar el desarrollo de las competencias a partir de las decisiones institucionales establecidas (pudiendo ser por ejemplo estructuras con tres o cinco niveles de dominio o logro de una competencia, Avanzado, Intermedio y Básico), lo importante es alinearse en un enfoque que sea validado por todos los actores involucrados. Uno de los aspectos claves a los cuales contribuye el establecimiento de este tipo de estructuras, es la presentación (socialización) de manera clara y precisa a todos los actores involucrados, del itinerario o recorrido que el estudiante debe realizar en su proceso de formación.

Uno de los facilitadores para la implementación y desarrollo de esta segunda alternativa es la formulación de criterios o dimensiones explícitas en los niveles de dominio. Así la profundización en los contenidos, desempeño autónomo y complejidad de las situaciones o contextos de aplicación, pueden ser variables significativas a implementar.

La determinación de los indicadores de aprendizaje para cada uno de los niveles de dominio o de logro preestablecidos institucionalmente y sus descriptores, a partir de los cuales se nos presenta



un panorama o itinerario de formación del estudiante el cual deberá recorrer en un periodo determinado, son aspectos fundamentales del proceso.

Bases para el desarrollo de la innovación curricular y calidad en la gestión

Los escenarios académicos sobre los cuales es factible desarrollar una innovación curricular pueden ser de variada complejidad y distinto nivel de desarrollo. Esto permite establecer que las adecuaciones para implementar esta innovación han de ser estables, uniformes y controladas para obtener resultados virtuosos. La identificación de la situación base es un factor clave para saber qué adecuaciones realizar. Cada institución o unidad que pretenda innovar debe reflexionar sobre sus propias prácticas académicas previamente desarrolladas en el pasado y las que en el presente lleva a cabo. El aprendizaje de esta reflexión debiese plasmarse en un cuadro orientador que presente las fortalezas y debilidades que han caracterizado a dichas prácticas académicas. No tener claridad sobre el terreno sobre el cual se implantará la innovación podría poner en riesgo los objetivos que se persiguen con ella. Aun cuando el propósito sea claro y en ocasiones ampliamente consensuado, los objetivos podrían ser muy dependientes y vulnerables a elementos como la cultura institucional y a los supuestos de desarrollo que contextualizan a la institución o unidad académica. Si una entidad educativa no conoce su situación basal, con dificultad podrá identificar la pertinencia de introducir cambios, más aun cuando estos son innovadores, particularmente porque la innovación asume no sólo nuevas actividades críticas y nuevos procedimientos pedagógicos sino que involucra una gestión diferenciada. Así, la gestión como proceso se transforma en el vehículo que permite clarificar las necesidades y la dimensión de la innovación que se pretende realizar, más aun cuando esta gestión conlleva un atributo emblemático en las instituciones de educación superior como lo es la gestión de calidad.

La conciencia de que los conocimientos, recursos materiales y humanos deben gestionarse de una determinada manera para innovar pareciera ser el primer paso obligado cuando las instituciones toman esta opción de introducir cambios que son novedosos con la intención de optimizar la administración de programas educativos.

Historia académica

En la conceptualización de las variables para instalar un proceso de innovación, la antigüedad de los programas de formación es un antecedente relevante a tomar en cuenta. Un programa con una antigüedad superior a cinco años de estar siendo impartido tiene suficiente experiencia para la identificación de la relevancia y pertinencia de los cambios a introducir. El qué modificar, tiende a ser más evidente si se ha logrado recabar suficiente evidencia del nivel de éxito o fracaso de los procesos y de los objetivos que originalmente fueron planteados para un programa de formación determinado. Cualquiera sea la denominación que estos tengan, es decir, objetivos de formación, resultados de formación, perfil de egreso o perfil profesional; indefectiblemente la experiencia o edad del programa va a gravitar en el tipo y la calidad de información que sustente la conveniencia de la innovación. Programas jóvenes que aún no cumplen un ciclo de formación o una cohorte de estudiantes egresados podría ser más vulnerable al momento de identificar la necesidad real de introducir cambios innovadores, más cuando estos son estructurales o profundos y no meras adecuaciones que por lo demás es conveniente realizar como consecuencia de un proceso sistemático de monitoreo. La innovación curricular real involucra modificaciones que son distintivas, radicales y que en muchos casos puede ser incomprendidas y generar resistencia por parte de los usuarios internos de la institución tales como académicos, alumnos, investigadores y personal de apoyo administrativo.



Propósitos de los programas

Esta es otra variable que es altamente conveniente considerar ya que asume revisar y considerar cuál es el carácter del mismo, es decir si es un programa netamente académico, si es profesionalizante, si es mixto, si es habilitante o es simplemente de continuidad. La gestión de la innovación a implementar debiera relacionarse virtuosamente con la característica del programa. Esto se debe a que, sea por el área disciplinaria, el estado del arte de la misma, el objeto de estudio o incluso el ámbito en el que se desarrolla puede favorecer o no la implementación de cambios. Existen sin duda alguna disciplinas o profesiones que son más permeables a las innovaciones desde la perspectiva de cómo han sido impartidas históricamente. El espectro que incluye las ciencias exactas, las humanidades, las ciencias humanas y las artes ofrecen terrenos más o menos fértiles a la innovación. En rigor en todas ellas se puede innovar en la manera de cómo son impartidos los planes de formación, pero la duración y sostenibilidad de tal innovación es discutible. Muchos son los ejemplos de innovaciones en los métodos de enseñanza en algunas profesiones que al poco tiempo de iniciarse, son dejados de lado o caen en desuso debido a la falta de pertinencia o adhesión al nuevo modelo por parte de los académicos que la imparten. Esto último, nos lleva nuevamente a considerar la cultura del programa de formación y de quienes lo imparten.

Ámbitos de acción de los programas a innovar

La experiencia aportada por numerosos programas que han incorporado nuevos modelos curriculares o de formación, tales como los que han adoptado los lineamientos del proceso de Bolonia, nos permite identificar que el ámbito de acción de los programas que intentan innovar juega un papel relevante en el éxito de la innovación. Ejemplo de esto es el conglomerado de programas de formación o carreras que se relacionan con las personas (salud, bienestar, cuidados y

servicios) tienden a acoger con mayor facilidad las innovaciones en el currículum. Hacer, vivenciar y el desplegar saberes son un buen laboratorio para cultivar estos cambios, quizás debido a la retroalimentación contingente que conllevan el ejercicio de las actividades en el ámbito de acción pre-profesional (durante la formación académica) o profesional propiamente tal. Programas donde por otro lado el ámbito de acción es más acotado y discreto, las innovaciones curriculares tienden a ser cosméticas o centrada en la forma más que en el contenido. Esto ocurre, pues prevalecen las metodologías tradicionales de enseñanza, como aquellas que se centran sólo en los contenidos bajo una modalidad de impartirlos de manera magistral donde el alumno es sólo un recipiente de los contenidos que entrega el catedrático. Así mismo es el caso de las carreras donde los estudiantes se abocan a la generación de un producto en solitario, sin la concurrencia necesaria de otros actores como otros estudiantes, guías, mentores o beneficiarios de su accionar.

Público objetivo

Dentro del público objetivo, el estudiante no ha sido siempre el protagonista del accionar educativo. Reconociendo que en las instituciones de educación superior la generación de conocimiento es la principal razón de ser, respaldado por una sociedad que reconoce y pondera las casas de estudios donde se generan importantes conocimientos o líneas investigativas concediéndoles prestigio no sólo a nivel local sino a veces a nivel mundial, estamos frente a un nuevo escenario, los cambios culturales del mundo globalizado han dado paso al reconocimiento del "quién". Entendiendo por ello que existe un alguien que junto a muchos otros le confiere el elemento corpóreo del que muchas universidades se jactan. Asumiendo esto, es factible entender que se ha dado mejor comprensión al rol que tienen todos los estudiantes en el desarrollo de las universidades y no sólo aquellos con talentos excepcionales que ponen el nombre de la Universidad en la



prensa mundial, cualquiera sea el medio, televisivo, escrito o digital. La validación del estudiante es remarcable en innovaciones curriculares donde el modelo formativo hace que los diferentes elementos que lo componen, graviten alrededor del estudiante (Ruay, Jara, y López, 2013).

La comunidad externa pero vinculada a la institución de educación también es parte del público objetivo por cuanto se constituye en un agente de interés que puede generar sinergia con los egresados de una universidad, basados en la forma en que estos estudiantes son formados para su vida laboral. Mientras más pertinente sea el modelo de formación y las áreas temáticas de la Universidad a la realidad de su zona de influencia, mayor será la vinculación y trabajo conjunto que pueda desarrollar. La inserción laboral de mediana a alta, puede ser vista como un buen indicador de que se ha instalado un trabajo donde existe sintonía entre los procesos formadores de las universidades y los requerimientos del medio externo laboral y social.

Unidad de dependencia del programa

Un proyecto de innovación constituye la gestión y administración de muchos elementos cuya naturaleza es heterogénea en complejidad y diversidad. Es decir, existen recursos que deben ser instalados, movilizadas a nivel de los agentes claves de la innovación. Adicionalmente se debe realizar una gestión de recursos ya disponibles y otros por incorporar. No menos importante es el recurso humano con el que se dispone para realizar las acciones propias de las tareas innovadoras. Aquí cuenta la cultura y el accionar de los académicos, estudiantes, directivos, personal de apoyo administrativo y los agentes de interés externos a quien se comunica y da cuenta de las acciones que la institución de educación superior realiza, que en algunos casos pueden ser la comunidad y los inversionistas como es el caso de algunas instituciones privadas o puede ser la comunidad y un determinado organismo público.

Compromiso con los programas: Formalización o modelamiento de la innovación, gestión del financiamiento y recursos humanos

El compromiso con los programas innovadores a implantar en una institución de educación superior asume una formalización o modelamiento que sienta las bases del trabajo a desarrollar, el cual debe primero emerger de la reflexión de los actores involucrados en el quehacer formador de la institución. En este modelamiento del accionar de la innovación, por ejemplo sobre un modelo educativo, la explicitación de los roles es capital. La explicitación mínima y esencial que debe realizarse es la que muestra el rol del estudiante y el rol del docente. Es aquí donde es menester establecer cómo el estudiante participa en el proceso de construcción de su aprendizaje. Si es activo, interactivo, pasivo, etc. De esta manera la diada alumno/docente conoce y comprende las expectativas que se tienen de su accionar en el funcionamiento de la innovación. Experiencias de innovación de modelos de formación como el realizado en Chile, donde en 2006 se inicia una tendencia de cambios en los cuales las universidades de ese país inician la conversión de sus currículos de formación a currículos basados en competencias u otras metodologías similares no siendo ya el contenido el centro del accionar académico, donde ahora las destrezas y los elementos actitudinales empiezan a jugar un rol más preponderante en la formación del profesional (Pey y Chauriye, 2011).

El énfasis en la renovación curricular

Como se había señalado anteriormente, la renovación curricular de una institución formadora de personas es producto de una reflexión crítica de los actores de la comunidad educativa y por esto tiende a tener un mejor anclaje en la comu-



nidad universitaria, que una innovación adoptada o impuesta como una visión institucional de las autoridades inspirada en el bien superior para dicha institución.

Renovar el curriculum, sea para una sola unidad, para una facultad o para toda una institución, es un escenario que hace aconsejable la implementación de una serie de iniciativas orientadas a la correcta ejecución de los nuevos currículos, siendo las principales la creación de los perfiles de egreso, la realización de dacta para establecer las principales competencias del profesional a formar, diagnósticos evaluativos, definición de dominios troncales de competencias, la definición de los grados de habilitación en cada ámbito y el plan de estudio (formación) rediseñado, entre otros (Gutiérrez, 2010).

En cuanto a los procesos de gestión y despliegue de la Estrategia Corporativa, se requiere identificar una serie de mecanismos tanto para su diseño como para su implementación, los cuales han de ser utilizados a nivel de las carreras y también a nivel Institucional. El primero de ellos y sobre el cual descansan una serie de otros instrumentos de gestión, corresponde al Plan Estratégico Institucional. Se puede dar que existan planes generales y planes específicos de desarrollo, lo que deben sin duda alguna estar alineados en sus propósitos.

Si la universidad cuenta con un Plan de Desarrollo Estratégico, con una vigencia de determinado periodo en de tiempo, este debiese ser concebido mediante una metodología conocida y validada para su desarrollo, realizando un análisis interno y externo para determinar los factores distintivos que motivarán el diseño de las políticas de largo plazo en él contenidas. La búsqueda de elementos distintivos que incorpore la innovación curricular debiera estar reflejada mediante la incorporación de un Mapa Estratégico, por ejemplo, asumiendo la filosofía del Cuadro de Mando Integral. Para la implementación del Plan se utilizan una serie de mecanismos, dentro de los cuales destacan los Compromisos de Desempeño de las Unidades (CDUs), los cuales tienen por

objetivo alinear las acciones de las unidades con las prioridades plasmadas en el Plan Estratégico, además de descentralizar las decisiones de nivel táctico y operativo en cada unidad. Esta es una adecuada manera de mantener el control sobre las prioridades y el desempeño de cada una de ellas.

El Plan Estratégico Corporativo además de contar con objetivos troncales, se debiera organizar en un determinado número de focos estratégicos. Estos habitualmente se relacionan con: 1) Formación de Pregrado, Postgrado y Educación Continua; 2) Investigación, innovación y transferencia tecnológica; 3) Vinculación con el medio; y 4) Gestión administrativa que soporte los cambios a implementar. Si se trabaja con un modelo de Cuadro de Mando Integral, las perspectivas involucradas han de estar claramente definidas y ser pertinentes a la naturaleza de la institución.

Los planes a nivel de Unidades por lo acotado de sus propósitos pueden permitir elaborar y visionar un análisis interno y externo que ayuden a determinar los factores distintivos que motivarán el diseño de las políticas de largo plazo en él contenidas. Así, un Plan acotado puede contemplar factores clave orientadores, tales como: 1) Desarrollo institucional y vinculación externa, 2) Fortalecimiento institucional y desarrollo interno de capacidades, y 3) Gestión de recursos y desarrollo de servicios. En este caso, nuevamente la utilización de medidas de desempeño suelen emerger como elementos distintivos en el diseño. A pesar de lo anterior, la gestión de la carrera debiera mantener una relación directa con las políticas institucionales plasmadas en su plan estratégico, a través de los compromisos de desempeño que cada unidad elabora como contribución al Plan Maestro Institucional.

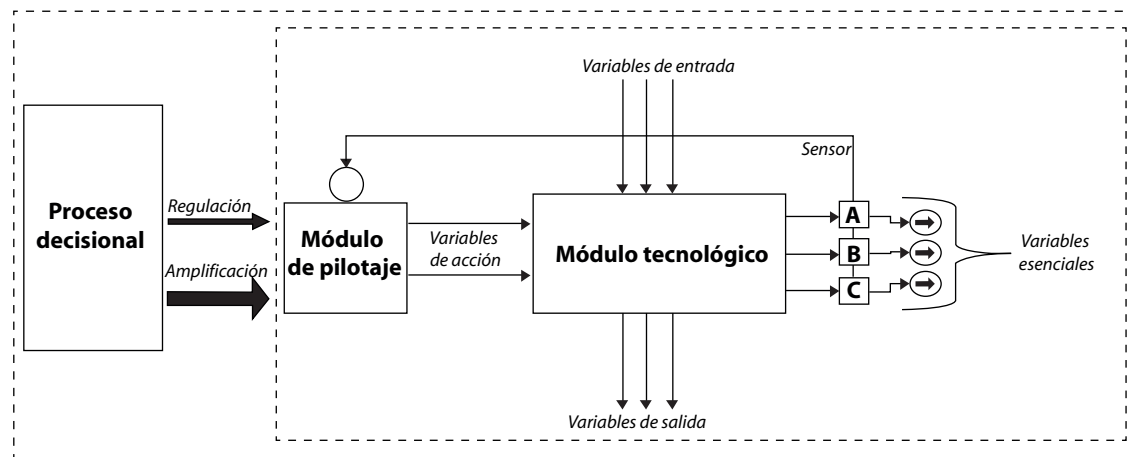
Entendiendo que la renovación curricular es un cambio que en detalle se visualiza a nivel de unidades de primera línea con el usuario universitario como lo son las carreras o escuelas, es a este nivel donde mayor información relevante surge sobre el éxito o fracaso del modelo implantado. Es la vinculación de este procedimiento con la gestión de la Carrera la que permite identificar



la necesidad de emplear un modelo innovador que sea estructuralmente pertinente, cohesionado, informado y anclado en la realidad y necesidades de la institución formadora y de los requerimientos de su área de influencia. El uso de mecanismos de recolección de información sistemáticos más

la preocupación constante por comprender cada uno de los fenómenos analizados permite generar una estructura decisional que permita alcanzar el mejor desempeño en cada uno de los objetivos planteados en la innovación del currículo implantada.

Figura 2. Red Modular Genérica. Modelo de gestión para innovación curricular basada en competencias.



Fuente:

Elaboración propia. Fuente: Plaza, E & Opazo, P. (2015)

Experiencias de unidades académicas que han sido parte de procesos de innovación curriculares demuestran que existen una serie de artefactos y metodologías que permiten identificar y llevar a cabo de mejor manera los propósitos de los nuevos modelos implantados, tal es el caso de la experiencia de Fonoaudiología de UTALCA – Chile, que haciendo uso de metodología basada en Redes Modulares, han logrado diagramar y formalizar los procesos asociados a la gestión docente, factor importante en la innovación.

Conclusiones

En los diseños y rediseños curriculares de las universidades chilenas, actualmente nos encontramos con distintos niveles de desarrollo: un porcentaje se encuentran en la fase de iniciación, donde los componentes claves para su realización son: las bases

curriculares, modelo formativo, proyecto educativo, estándares de la profesión, entre otros (Ruay, R& González, P (2015). Otro porcentaje no menor está en la fase de implementación, esto conlleva: factores académicos que se traducen en generación de políticas de actualización y perfeccionamiento, organización del trabajo, gestión del curriculum, sistema de creencias en la innovación y los cambios, entre otros. Finalmente nos encontramos con la fase de evaluación que debe ocuparse del impacto y la capacidad de aprendizaje institucional, como así también del seguimiento y monitoreo del curriculum para dar cuenta de la efectividad de la innovación. Esta última fase se presenta como un gran desafío institucional y dependerá de la capacidad técnica de la institución formadora para el aseguramiento de la calidad del curriculum.

En cuanto a la aplicación de mecanismos que orientan los procesos de gestión en un con-



texto de innovación en educación superior ha permitido desarrollar lineamientos que se sustentan desde enfoques integrales que incorporan elementos académicos y no académicos para alcanzar niveles de desempeño superiores, además, de proporcionar una mirada moderna y flexible.

Concebimos la imposibilidad de construir algo significativo en educación superior si nos quedamos solo con un simple enunciado de una definición global e incompleta del concepto de competencia: debe construirse una verdadera teoría de las competencias. La utilización del concepto a nivel curricular se ha dado precipitadamente y los debates muestran que el concepto está aún en construcción. Da la impresión, en primera instancia, de establecer una definición rápida e incompleta del concepto de competencia para montar un currículo que respete la lógica de algo que ni siquiera está teorizado en profundidad y se queda en la dimensión operativa del curriculum más que en la esencia de la construcción del conocimiento.

En este proceso de construcción curricular se detectaron algunos de estos nudos críticos que serían constitutivos de nuevas investigaciones, estos son:

- Necesidad de actualización y alineamiento del curriculum con la gestión en todas las carreras, para articular las áreas de formación del plan de estudios, monitorear y hacer seguimiento de cobertura curricular y logro de los resultados de aprendizaje del estudiante.
- Necesidad de rediseñar la docencia junto con el rediseño curricular, ya que esto tiene directo impacto en la formación de las competencias del estudiante y el logro del perfil de egreso. Esto supone la actualización permanente de los docentes en métodos de enseñanza y evaluación, para asumir con propiedad la innovación curricular.
- Necesidad de instalar mecanismos de desarrollo y evaluación de competencias específicas y genéricas del perfil de egreso, que permitan superar la debilidad en los formadores para desarrollar y evaluar resultados de aprendizaje y competencias.

- Débil articulación de redes efectivas de vinculación y desarrollo con el medio, lo que impacta el posicionamiento de las carreras a nivel regional y nacional, y la carencia de un sistema institucional de vinculación efectiva con egresados y empleadores.
- Carencia de un modelo de gestión curricular que impacte en la adecuada asignación y control de las funciones académicas: gestión, docencia, investigación y extensión.
- Necesidad de fortalecer la investigación en pregrado, que tribute al mejoramiento de los procesos formativos de los estudiantes y a la solución de problemas concretos del contexto.
- Necesidad de fortalecer y renovar los equipos técnico-académicos que diseñen, implementen y evalúen el curriculum de formación.
- Necesidad de institucionalizar el Comité Curricular, como instancia técnica, instaurando roles y funciones, asignándoles atribuciones e implementando sistemas de seguimiento y monitoreo permanente, con protocolos estandarizados.

Finalmente, es relevante señalar que los responsables políticos de educación le exigen a los diseñadores curriculares la construcción de programas con nuevos cuadros de referencia teórica y epistemológica: competencias, socioconstructivismo, situaciones de desempeño profesional, acento puesto en el alumno y no en el docente, sin embargo estos procesos muchas veces no se exponen a procesos de validación (teóricas y contextuales) que permitan alcanzar los niveles de dominio y los resultados de aprendizajes esperados.

Referencias bibliográficas

- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) (2012). *Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores. Reflexiones y procesos en las Universidades del Consejo de Rectores Prácticas Internacionales*. ISBN: 978-956-7581-03-0.
- Gutiérrez, J. (2010). *Diseño curricular basado en competencias: Manual para determinar competen-*



- cias, perfiles, planes y programas de estudio.* Chile: Altazor.
- Hawes, G. (2010). Del perfil de egreso a la malla curricular, propuesta general metodológica para el diseño de un plan de formación profesional universitaria. Disponible en www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/Hawes%20Del%20perfil%20a%20la%20malla.pdf
- Pey, R. & Chauriye, S. (2011). *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores.* Santiago: CRUCH.
- Plaza, E. & Opazo, P. (2015). *Modelo Genérico.* Escuela Fonoaudiología. Chile: UTALCA.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes.* México: Pearson.
- Ruay, R., Jara, P. & López, M. (2013). *Desde una evaluación de los contenidos a una evaluación de competencias.* Colombia: Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Ruay, R. & González, P. (2015). Metodología para abordar los (re) diseños curriculares centrados en competencias y aprendizajes. Tomo XXI Colección Iberoamericana de Pedagogía: REDIPE Red - Iberoamericana de Pedagogía.
- Tardiff, J. (2008). *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación.* Facultad de Educación. Universidad de Sherbrooke de Québec (Canadá). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART2.pdf>
- Villa Sánchez, A., & Poblete Ruiz, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 8, núm. 2. Universidad de Granada. España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56780203>.

