



ISSN: 2448 - 6574

Innovación Curricular por Competencias en la Formación Docente: Una mirada desde las Representaciones Sociales¹

Héctor Gómez Cuevas²
hrgomez@uc.cl

Carolina Castro Ibáñez³
ccastroi@ucsh.cl

Felipe Pizarro Cerda⁴
fpizarro@ucsh.cl

Resumen

La presente investigación aborda la construcción discursiva de los académicos frente a la innovación del currículo en la Universidad Católica Silva Henríquez, tomando como estudio de caso la Facultad de Educación, con el fin de reconocer sus representaciones (directivos, coordinadores de gestión curricular, y académicos permanentes y adjuntos) además de contribuir a monitorear y nutrir el proceso de cambio, dinamizado por los aportes del Convenio de Desempeño “Innovación Académica y Curricular para el Desarrollo de Aprendizajes en la Formación de Pregrado” (UCS1306)

Palabras Claves:

Representaciones Sociales, Discurso, Innovación Curricular, Competencias, Formación Docente.

Planteamiento del problema y justificación

El informe de la OCDE (2013), que aborda el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile, es claro al señalar que “el sistema actual no está funcionando como ‘debería’ (p. 11), así como un “nuevo sistema debería ser transparente, centrado en los estudiantes y

¹Los resultados de la presente investigación, provienen del Proyecto Semilla: “Representaciones Docentes ante el proceso de Innovación Curricular de la Universidad Católica Silva Henríquez: Estudio de Caso de la Facultad de Educación” de los mismos autores. Convocatoria 2014. Parte del presente resumen fue publicado en 2015 en el libro de los mismos autores “Desafíos y tensiones en la gestión del currículo: Teoría y Práctica”.

²Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales, Magíster en Ciencias de la Educación. Académico e Investigador. Coordinador Nacional de Currículum de la Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ministerio de Educación, Chile. Investigador Principal del Proyecto. hrgomez@uc.cl

³Profesora de Educación General Básica, Magíster en Ciencias de la Educación. Académica y Profesional Asesor de la Unidad de Gestión Curricular en UCSH. Coinvestigadora del Proyecto. ccastroi@ucsh.cl

⁴ Profesor de Filosofía de la Universidad Católica Silva Henríquez (2012), Magister en Educación mención currículum e innovaciones pedagógicas de la Universidad Católica Silva Henríquez (2015).



ISSN: 2448 - 6574

orientado a los resultados” (p. 14), teniendo los usuarios “una función secundaria en el aseguramiento de la calidad” (p. 47).

Este complejo diagnóstico, empalma con la falta de claridad en torno a las destrezas y competencias que efectivamente adquirirán los estudiantes, futuros profesionales, en las carreras a las que ingresan, entre otras cosas, porque hay dificultades en torno a la “escasa adecuación entre algunas carreras y los requisitos de las empresas del mercado del trabajo” (OCDE; 2013: P. 84).

Sin embargo, de acuerdo con Brunner y otros (2005), “la dinámica de un sistema de educación superior no se limita solamente a la competencia del mercado” (p. 193), entrando en juego también las características propias de las instituciones a nivel institucional macro, y de los diferentes planes de estudio y desarrollo de las actividades curriculares en cada caso, a nivel micro.

De este modo, el desafío es de alto calibre, razón por la cual el Ministerio de Educación ha instalado fondos concursables de Propuesta de Mejoramiento Institucional (PMI), a partir de los cuales las universidades chilenas han podido llevar a cabo ciertos cambios.

En este contexto, las universidades chilenas han desarrollado paulatinamente procesos de rediseño curricular poniendo especial énfasis en clarificar los perfiles de egreso de sus estudiantes, en potenciar la formación centrada en competencias y otorgar la posibilidad de créditos transferibles.

Sin embargo, en Chile, los procesos de rediseño e innovación curricular basados en competencias realizados con apoyo del Programa MECESUP y en las Universidades de Talca y Concepción (Informe CINDA, 2009) manifiestan dificultades y desafíos de dichos procesos, tales como la adopción del concepto de competencias y la falta de uniformidad en los todos conceptos involucrados, inconsistencia entre los que se entiende por perfil de egreso y perfil del profesional, una sobrevaloración de las capacidades y atributos declarados para el profesional que egresa, la falta de un ordenamiento sistémico en torno al diseño curricular faltando instalar una cultura de aseguramiento de la calidad de los procesos docentes, la falta de articulación entre las líneas de formación fundamental, básica y disciplinaria, y la resistencia en la comunidad académica a los cambios generados por la transformación curricular (CINDA, 2009).

Considerando este complejo diagnóstico, la investigación apunta a develar las representaciones docentes ante la innovación que plantea el modelo curricular basado en competencias, a través de un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez



ISSN: 2448 - 6574

con el fin de monitorear y entregar insumos que nutran e incrementen las posibilidades de éxito del proceso de renovación curricular impulsado por el Convenio de Desempeño UCS1306 adjudicado por la Universidad en el año 2013 cuyo desarrollo fue proyectado entre los años 2014-2016.

Referentes teóricos

Cuando intentamos definir el currículum, siguiendo a Gimeno (1988, p. 16), “estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc.”. Por lo mismo, algunos autores han instaurado tres racionalidades curriculares orientadas por la teoría de los intereses constitutivos de Habermas (Grundy, 1998; Kemmis, 1998). En tal sentido, para efectos de esta revisión será mirado desde una perspectiva más bien práctica en la cual se piensa el diseño y desarrollo curricular sobre una base cualitativa, donde la explicación, el diálogo y la comprensión emergen de cada actividad de aprendizaje, por lo que su interés está centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no en los resultados.

Por otra parte, el concepto de innovación tiene múltiples acepciones y ha variado en el tiempo, en el presente estudio la innovación será entendida como “la introducción de algo nuevo que crea valor. Se trata de un elemento de valor y de diferenciación” (Zúñiga, 2012: pp.39). En tal sentido, Rivas en Villa, Escotet y Goñi (2007) la define como la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente y como resultado de esta intervención, esa realidad es modificada. Ahora bien, todo proceso de cambio no está ajeno a dificultades y desafíos, al respecto Fullan (2002) sostiene que todo cambio que pretenda tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que desean cambiar como el modo de hacerlo, por tanto la innovación debería ser gestionada, planificada y (re)significada por todos los actores que serán parte de dicha innovación. Cuando se habla, de Innovación curricular, se hace alusión a los cambios producidos a nivel institucional (independiente de cuál sea) y que tiene carácter de ser un proceso participativo, inclusivo e integrador. Como ya se mencionó, es fundamental que en un proceso intencionado de transformación, todos los actores sean incluidos transversalmente desde el diseño y durante toda la implementación del mismo como así también en la posterior evaluación del proceso.



ISSN: 2448 - 6574

En relación con el término competencias, el modelo ha sido cuestionado en parte, debido a su origen en la industria y la economía de libre mercado globalizada, las cuales requerirían profesionales con competencias flexibles para desempeñarse eficientemente en diferentes roles, lo cual implica que tal modelo no responde a necesidades ni criterios estrictamente epistemológicos. No obstante, el modelo por competencias también puede orientarse a la formación de profesionales integrales, que estén preparados para enfrentar la incerteza y dinamismo de los tiempos contemporáneos (Cano, 2008), lo cual implica comprender dicho modelo desde lógicas que trascienden el desarrollo únicamente profesionalizante, ya que su realización contempla el desarrollo de competencias necesarias para la vida contemporánea, lo que conlleva ajustar los programas hacia la articulación interdisciplinaria del currículum, inspirada en el enfoque epistemológico de la complejidad (Morín, 2003). En relación a este último enfoque, en la literatura se señala que:

Si este aprendizaje no se asocia a una o varias prácticas, susceptibles de tener sentido para los alumnos, este será rápidamente olvidado, considerado como uno de los obstáculos por franquear para obtener un diploma, no como una competencia que deba ser manejada para dominar las situaciones de la vida (Perrenoud, 2001: 30).

Entonces, las competencias comprendidas desde el enfoque complejo, conllevan el desarrollo de habilidades, actitudes y capacidades integrales, que permiten el desenvolvimiento de los profesionales en el escenario de la vida contemporánea, orientado a desempeños, que no se limitarían a lo estrictamente profesionalizante.

Finalmente, el presente estudio, centró su atención en los docentes ante la innovación curricular desde la perspectiva de las Representaciones Sociales (RS), concepto que refiere a valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social material y dominarlo y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y para denominar y clasificar distintos aspectos de mundo social y de su historia (Moscovici, 1975).

En este sentido, la noción de representación que aborda este estudio dialoga con la perspectiva teórico – metodológica de Análisis Crítico del Discurso (ACD), en tanto, según Jefferson-Jaramillo (2008), al situar la importancia de las Representaciones Sociales dentro de un enfoque constructivista (siguiendo a Breger y Luckmann (1978)), y por lo tanto como prácticas sociales, el acento de una mirada de ACD, se centra en prácticas discursivas, entendidas según Fairclough



ISSN: 2448 - 6574

(2003) como una forma relativamente permanente de actuar en lo social, que viene definida –por un lado- por su posición en el interior de una estructurada red de prácticas, y -por otro-, como un dominio de acción e interacción social que además de reproducir las estructuras posee el potencial de transformarlas.

Objetivos

Objetivo General

Develar las representaciones discursivas docentes (directivos, coordinadores de gestión curricular, y académicos permanentes y adjuntos) ante la innovación curricular que plantea el modelo basado en competencias, a través de un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez, con el fin de monitorear y nutrir el proceso de cambio.

Objetivos Específicos

- Identificar los diferentes niveles de valoración discursiva de una muestra de académicos permanentes y adjuntos de la Facultad de la UCSH, con relación al proceso de innovación curricular, a través de una encuesta.
- Conocer las representaciones discursivas de una muestra de directivos de diferentes carreras de la Facultad de Educación de la UCSH, con relación al proceso de innovación curricular, por medio de entrevistas en profundidad.
- Comprender las representaciones discursivas de una muestra de coordinadores de gestión curricular de la Facultad de la UCSH, con relación al proceso de innovación curricular, a través de un focus group.

Aspectos metodológicos

En términos específicos, la investigación utilizó una adaptación del modelo tridimensional de Análisis Crítico del Discurso propuesto por Norman Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003), que plantea analizar el discurso considerando tres niveles. De esos niveles, el presente proyecto pondrá atención en el segundo que concibe al discurso como una ‘práctica discursiva’ que plantea que todo evento discursivo debe ser pensado en términos de los procesos de producción que le han dado lugar, así como los procesos de recepción/interpretación a los que se verá sometido en la trama social.



ISSN: 2448 - 6574

Específicamente, el plan de análisis consideró lo planteado por Fairclough (1992) respecto de la intertextualidad, que debe ser entendida de dos formas: la intertextualidad constitutiva o interdiscursividad, que representa los cambios o modificaciones de los órdenes del discurso; y la intertextualidad manifiesta, que se caracteriza por la alternancia de diferentes textos o tipos de discurso en un texto; formas textuales en que los discursos están contenidos dentro de otro texto; y mezcladas en forma compleja y difícil de distinguir y separar.

En cuanto a dichas distinciones de intertextualidad, en el estudio se opta por analizar la intertextualidad manifiesta, es decir, desentrañar los múltiples discursos que están presentes dentro del discurso docente, abordando las condiciones de producción de este discurso, a partir de la consideración de cuatro categorías predefinidas: representación discursiva, presuposición, negación y metadiscurso, y sus respectivos criterios de análisis.

La recogida de información se realizó en tres etapas: una primera que considera la aplicación de encuestas a una muestra representativa de docentes permanentes y adjuntos; una segunda por medio de entrevistas en profundidad a una selección (en base a criterios predefinidos) de directivos de diferentes carreras de la Facultad de Educación; y en tercer lugar, la realización de un focus group con una selección (que también considera criterios) de coordinadores de gestión curricular de las carreras, responsables directos del proceso de innovación del currículo.

La información obtenida, fue analizada por medio de matrices de análisis de contenido (en el caso de las entrevistas y focus). Del mismo modo, las estrategias de recogida de información de las entrevistas y el focus, se realizó un análisis crítico del discurso, específicamente de intertextualidad, considerando las categorías de representación discursiva, presuposición, negación y metadiscurso, y sus respectivos criterios de análisis.

Finalmente, el presente estudio se planteó como un estudio de caso, en el cual y siguiendo a Martínez (2006) (citando a Chetty, 1996), se trabaja estudiando un tema determinado, explorándolo de manera profunda para la obtención de un conocimiento más amplio sobre dicho fenómeno, registrando la conducta de las personas involucradas en el fenómeno.

Principales resultados

Resultados de Análisis descriptivo de contenido Encuestas

Respecto del currículo, se aprecia una visión de este que no es unívoca, esto quiere decir que existen diferentes formas de comprenderlo. Sin embargo, la visión predominante tiende a estar



ISSN: 2448 - 6574

ligada a elementos críticos y pos críticos del currículo, donde el currículo se representa como una herramienta de poder (Kemmis, 1998) e identidad (Da Silva, 2001).

En cuanto a las competencias, se presenta una diversidad de representaciones sociales que demuestran la ausencia de una mirada única en torno a dicho concepto. En este sentido, se representan las competencias como una forma de enfrentar la hipermodernidad (Lipovetsky, 2006), con un 59% de valoración positiva, como también se representan las habilidades y destrezas destinadas para el mundo laboral, con un 77% de acuerdo.

Asimismo, las respuestas de los encuestados en torno a la innovación curricular muestran una variedad de representaciones sociales. Desde concebir la innovación curricular como cambios que se realizan en función de demandas desde el mercado laboral con un 56% de valoración positiva y, por otro lado, existe un 70 % de aprobación respecto de representar la innovación curricular como una respuesta a la creciente valoración de la subjetividad, a la individuación y a la flexibilidad de la experiencia educativa, dejando entrever que dicha innovación propone la introducción de algo nuevo que genera diferenciación (Zuñiga, 2012).

Resultados de Análisis descriptivo de contenido Entrevistas

El presente análisis, se organiza estructuralmente en dos grandes dimensiones: dimensión intersubjetiva (docente universitario), y dimensión transubjetiva (docente universitario de una institución específica). En cuanto a la primera dimensión intersubjetiva (docente universitario), en su mayoría se manifiesta una visión técnica del currículum, identificándolo con procesos mediante los cuales se establecen objetivos y se cumple con su realización. Por otra parte, también existen informantes que interpretan al currículum como un instrumento ideológico al servicio de una idea. La innovación se relaciona, para la mayoría de los informantes, con generar cambios, dejar de hacer lo que se hacía para hacer cosas distintas con un criterio de mejora, de originalidad desde una propuesta planificada y no sólo desde el sentido común. También se lo asocia, en términos muy generales, con hacer algo y hacerlo bien.

En relación a como es preciso responder como docente ante la innovación en el contexto universitario, dos entrevistados indican que la innovación debiese ser parte permanente del trabajo académico, es decir que no hay un único momento para innovar. Este proceso de desarrollo distinto que significa la innovación curricular puede exponer a los estudiantes a un contexto desconocido para ellos. Pero en términos positivos, se considera que la innovación de la aplicación de un modelo basado en competencias genera en los estudiantes aprendizajes



ISSN: 2448 - 6574

significativos, en la medida en que estos se conectan directamente con la realidad y experiencia profesional.

En el ámbito de la segunda dimensión (docente universitario de una institución específica), se declara con respecto a las prácticas curriculares que estas varían dependiendo del enfoque de cada docente. Con respecto a las más mencionadas están el uso de metodologías como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el uso de esquemas conceptuales, plenarios, uso de TIC, y dinámicas de diálogo entre profesor y estudiantes.

En relación con las diferencias existentes entre el enfoque curricular de la institución y lo realizado por los docentes se menciona que estas no se sustentan en discrepancias ideológicas sino más bien a resistencias relacionadas a la carga de trabajo, la falta de formación respectiva a la innovación permanente y la costumbre por parte de los académicos de recepcionar todo verticalmente debido a la falta de espacios de diálogo.

En cuanto a la racionalidad curricular identificada como la más característica de la institución se indica que corresponde a la racionalidad academicista, de relación jerárquica y autoritaria entre académico y estudiante.

Se expresa una falta de comprensión generalizada con respecto del modelo por competencias y lo que su aplicación significa. Sumada a la confusión que esta falta de comprensión implica, también se explicitan como causas las resistencias a la innovación y al cambio, así como la falta de capacitación recibida para la instalación del modelo.

Resultados de Análisis descriptivo de contenido Focus Group

Las representaciones de los coordinadores de gestión curricular, se orientan en varias direcciones. En primer lugar existe una serie de preocupaciones, tales como los cambios que este modelo producirá en el rol docente, los efectos que los cambios conllevarán en la estructura curricular y otros aspectos formales, y las efectivas posibilidades de flexibilidad y contextualización que podrán tener los programas a partir de sus requerimientos académicos. Asimismo, se manifiestan dudas en cuanto a las formas de implementación, debido a la diversidad de experiencias que se han realizado en el sistema de educación superior en Chile. Por otra parte, uno de los discursos más reiterados, dice relación con los cambios que eventualmente implicará en las estrategias evaluativas y la necesidad de implementar formas de integración de las evaluaciones. Por último, enfatizan en la existencia de resistencias en los docentes ante las



ISSN: 2448 - 6574

innovaciones y los posibles costos económicos que el cambio podría implicar, y la preocupación de si han sido previamente pensados.

Los actores consultados representan que el modelo es una oportunidad para que los docentes puedan mirar sus propias prácticas, a fin de mejorarlas. Asimismo, se señala que el modelo representa una oportunidad para los propios estudiantes, en tanto existe la posibilidad de ser formados desde nuevas perspectivas, lo que produce a su vez un efecto multiplicador en aquellos sujetos a quienes van a formar. Esto, corresponde a una característica de la formación docente y su rol formativo. Finalmente, y desde una mirada diferente, se cuestiona que este modelo sea novedoso, en tanto que en otros países estaría siendo un modelo superado. En este sentido, se cuestiona con preocupación que el modelo efectivamente haga lo que dice hacer, creyendo que modelos más socio críticos serían una mejor alternativa.

Discusión y Conclusiones

La tarea de la innovación curricular, lejos de significar una tendencia ajena a tensiones y dificultades, se encuentra hoy en día en la encrucijada desde la perspectiva de los actores que deben llevar a cabo los procesos de diseño y desarrollo.

Lo anterior queda demostrado en la diversidad de Representaciones observadas en los formadores de docentes. En primer lugar existe una serie de preocupaciones, tales como los cambios que este modelo producirá en el rol docente, los efectos que conllevarán en la estructura curricular, aspectos formales, y las efectivas posibilidades de flexibilidad y contextualización que podrán tener los programas a partir de sus requerimientos académicos. Asimismo, se manifiestan dudas en cuanto a las formas de implementación, debido a la diversidad de experiencias que se han realizado en el sistema de educación superior en Chile.

Por otra parte, uno de los discursos más reiterados, dice relación con los cambios que eventualmente implicará la aplicación del modelo en las estrategias evaluativas y la necesidad de implementar formas de integración de las evaluaciones. Por último, los sujetos enfatizan la existencia de resistencias en los docentes ante las innovaciones y los posibles costos económicos que el cambio podría implicar, ello, en el contexto de la permanente crítica a estos procesos como experiencias poco planificadas por las instituciones.

En el caso de los directivos, que representan la voz institucional, oficial y pública de la facultad y los programas de pedagogía, se aprecia un interesante juego de inclusión y exclusión en los discursos. El modelo curricular se aprecia como algo impuesto, del cual no se tiene incidencia.



ISSN: 2448 - 6574

Sin embargo, cuando se realiza un alcance de la labor formativa, los sujetos asumen un rol protagónico y de inclusión en el discurso, que muestra un movimiento en la situación de los hablantes.

Asimismo, es clave destacar que es común que los tres actores se sitúan desde un rol no protagónico, más bien desde un rol oprimido, mediante el que no se sienten parte de las decisiones pero que, sin embargo, son quienes se llevan la mayor parte de la tarea. Aluden, falta de consideración de la institución y el necesario compromiso que debiese tener con los académicos para ‘cuidarles’.

Hay una fuerte crítica al modelo, al señalar que no hay vínculo con la realidad académica de la institución y que lograr desarrollo de competencias en los estudiantes durante su proceso formativo es algo más bien utópico. Se menciona que los desafíos a la docencia están compuestos del entendimiento desde otras lógicas de la formación profesional, lo cual requeriría de ejercicios académicos que inviten a tensionar y convocar a una mirada más reflexiva de los procesos y gestionar de mejor modo la evaluación.

En concordancia con lo anterior, se reconoce la existencia de presiones a demandas externas de política pública y las dinámicas internacionales que han motivado, y en ciertos casos obligado, a la realización de cambios. Interesante es que los hablantes se desmarcan notoriamente de su propio discurso al aludir que son otros los que deciden qué es relevante y qué no. Por tanto, al tomar distancia, se ve a la universidad como un ente alejado, expresando dudas respecto de si se han pensado una serie de temáticas, que para los docentes y expertos en gestión curricular son relevantes.

Con lo anterior, se evidencian ciertas contradicciones a las que se enfrentaría la implementación de este modelo toda vez que no existe diálogo, visiones comunes y/o similares formas de entender este proceso de cambio. En este sentido, si estos tres aspectos no son respetados, cualquier proceso de cambio curricular se verá afectado en su desarrollo y por ende en la formación misma de los estudiantes.

Referencias

Brunner, J., Elacqua, G., Tillet, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P. & Salazar, F. (2005). “Guiar el Mercado: Informe sobre la Educación Superior en Chile”. Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago de Chile.

Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12 (3), 1-16.



ISSN: 2448 - 6574

CINDA. (2009). "Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior". Santiago: Autor.

Da Silva, T. (1999). Espacios de identidad. Barcelona. España. Ediciones OCTAEDRO.

Fairclough, N. (1989) Language and Power. London: Longman.

Fairclough, N. (1992). Discourse and Social Change. Cambridge UK: Polity Press

Fairclough, N. (2001). Análisis del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. University of Lancaster. En Revista Discurso y Sociedad Vol 2(1) 170 - 185.

Fairclough, N. (2003). "El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales". En Wodak, Ruth y Michael Meyer (Comps.), 179-203. Barcelona: Gedisa.

Gimeno, J. (1991). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, España: Ed. Morata.

Grundy, S. (1991). Producto o praxis del currículum. Madrid, España: Ed. Morata.

Kemmis, S. (1998). El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, España: Morata.

Morín, E. (2003). Educar en la era planetaria. Barcelona. España. Editorial GEDISA. Barcelona. España.

Moscovici, S. (1975). Sociedad Contra Natura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. En Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedisa. (p. 91-110)

OCDE. (2013). "El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013. Serie Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Santiago de Chile: Autor.

Stenhouse, L. (2003). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. España: Morata.

Zabalza, M. (2004): Innovación en la Enseñanza Universitaria, en Contextos Educativos N° 6-7.