

# **FLEXIBILIDAD CURRICULAR Y COMPETENCIAS DE EGRESO EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS**

## **Artículo para libro de UNAM 2005**

**Luis Eduardo González<sup>1</sup>**

### **1.- ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL**

En diciembre de 1980 se dictó una nueva legislación para la educación superior la cual rige hasta la fecha con modificaciones relativamente menores. Los elementos básicos de dicha legislación eran tres:

- La reorganización del sistema universitario existente en ese momento compuesto por solo ocho universidades (dos universidades estatales nacionales y seis privadas, tres de las cuales eran católicas, que tenían financiamiento estatal), generándose lo que hoy constituyen las entidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas compuesto por 25 entidades. Para ello se fusionaron las sedes de las dos universidades estatales en provincia conformando nuevas instituciones independientes (universidades regionales derivadas) y se constituyeron tres nuevas instituciones a partir de las sedes de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Además se estableció la posibilidad de crear nuevas universidades privadas sin subsidio estatal. Las universidades podían impartir cualquier carrera y otorgar grados académicos particularmente el de maestría y doctorado. Se suponía además que las universidades concentrarían la investigación para lo cual se establecía una modalidad de fondos concursables abiertos
- La incorporación de instituciones no universitarias a la educación superior, incluyendo los centros de formación técnica que impartían carreras de dos a tres años de duración, los institutos profesionales, que impartían carreras profesionales de cuatro a cinco años con excepción de algunas denominadas de

---

<sup>1</sup> El autor es Director del Área de Políticas y gestión Universitaria del Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA e investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE

riesgo social (como medicina, ingeniería, farmacia etc.). Todas estas instituciones quedaban sujetas a una legislación única y común para toda la educación postsecundaria. Inicialmente

- algunos de estas instituciones (particularmente institutos profesionales) fueron estatales pero luego se transformaron en universidades de modo que en la actualidad todas las entidades de educación superior no universitarias son privadas.
- La instauración de un modelo de financiamiento para todo el sistema, de modo que todas las instituciones tanto públicas como privadas comenzarían a cobrar derecho de matrícula y aranceles, creándose un sistema de becas y créditos estatales para las entidades públicas y privadas que forman parte del Consejo de rectores.

La lógica subyacente a estos cambios era evitar el crecimiento desmesurado de la educación superior estatal abriendo nuevas opciones de estudio, la incorporación de financiamiento privado al sistema, la selección por calidad mediante la competitividad y la posibilidad de flexibilizar la educación diversificando y articulando un sistema complejo. Todo ello en el contexto de un gobierno militar y en una economía de mercado fuertemente liberal que regía en esa época.

Esta legislación fue ratificada a fines de los años ochenta dándole el carácter de Ley Organiza Constitucional de Enseñanza lo que la han hecho prácticamente inamovible. Es por tanto en este marco legislativo en el cual se debe analizar el tema de la flexibilidad curricular y la formación basada en competencias.

## **2.- DATOS BÁSICOS ACTUALES EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA**

El sistema de educación superior a nivel nacional esta compuesto por 231 entidades. De ellas son 62 universidades de las cuales son 16 estatales, 9 privadas con subsidio estatal y 37 privadas sin subsidio. Además hay 51 institutos profesionales y 115 centros de formación técnica, todos ellos privados sin apoyo del Estado. Se suman a lo anterior

cinco instituciones de estudios superiores de las fuerzas armadas. Se tiene un total de 532 sedes lo que cubre prácticamente todas las ciudades del país.

La oferta educativa es de 2.485 carreras universitarias, 1219 a los institutos profesionales y 1482 de los centros de formación técnica

La matrícula actual es de 581 estudiantes que implican un cobertura del 29% de la cohorte etaria correspondiente. De este total el 71% se concentra en las universidades y solo el 12% en los centros de formación técnica. El crecimiento más importante de la matrícula en la última década se ha producido en las universidades privadas cuya cantidad de estudiantes se ha cuadruplicado alcanzando al 41% del total de la matrícula universitaria en el país.

El gasto en educación superior representa 1,9% del PIB. De ello solo el 25% corresponde al gasto público y el otro 75% es de carácter privado. Entre los aportes que entrega anualmente el Estado a las instituciones (U\$ 420 millones de dólares) un 45% corresponde a aportes basales directos, un 17% para proyectos especiales y un 30% a créditos y becas (actualmente está en trámite un Ley mediante la cual el Estado avalaría prestamos bancarios para estudiantes de las entidades privadas), todo lo cual sólo se otorgan a las universidades del Consejo de Rectores. Las instituciones privadas pueden acceder al 8% restante que se entrega como estímulo a las instituciones que reclutan los mejores puntajes en las pruebas nacionales de selección y además pueden postular a los fondos de investigación que se otorgan vía CONICYT. El costo anual por estudiante universitario es de unos U\$ 2,700 dólares que es aproximadamente el valor promedio de los aranceles anuales tanto en las universidades privadas como públicas.

El sistema de aseguramiento de la calidad está constituido por el proceso obligatorio de licenciamiento para las nuevas instituciones privadas previo a la autonomía y por un proceso de acreditación voluntario de instituciones y de programas tanto del pregrado como del postgrado. En la actualidad hay 56 universidades autónomas, de las cuales 12 están acreditadas, 34 en acreditación y diez que no se han incorporado al proceso.

En la última década el Estado implementó tres programas importantes de apoyo a la educación superior. El programa de mejoramiento de la Calidad y la equidad de la

Educación Superior (MECESUP) destinado a la renovación de equipamiento a la modernización curricular, el Programa de Apoyo a la Formación Inicial de Profesores y el Programa Chile Califica destinado a la formación de personal técnico en todos los niveles que involucra también a la educación postsecundaria tanto para la formación de técnicos superiores como en la preparación de docentes.

### **3.- LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR**

Dada la estructura que se dio al sistema de educación superior se suponía que la diversidad institucional generaría necesariamente una articulación entre universidades institutos y centros y por consiguiente habría mayor movilidad estudiantil y flexibilidad curricular. Sin embargo en la práctica ello ha ocurrido solo en pequeña escala. Las carreras y programas en todos los niveles continúan siendo bastante rígidas y convencionales y el proceso para el reconocimiento de estudios por lo general es bastante engorroso, complejo y se hace asignatura por asignatura.

La poca flexibilidad puede atribuirse a varios factores.

- La fuerte raigambre napoleónica de las instituciones tradicionales cuya estructura curricular de carreras es rígida bastante similar en todas ellas. Por tanto dada la competitividad de la oferta, todo cambio resultaba riesgoso y podría afectar su demanda y consecuentemente incidir en la cantidad y calidad de los postulantes, lo cual redundaba también en el financiamiento institucional
- Los procesos de licenciamiento al cual estaban sometidos las nuevas instituciones, por lo cual todo cambio curricular respecto a las carreras convencionales generaba dificultades para alcanzar los estándares establecidos para alcanzar la plena autonomía

- La carencia de un sistema de medición de la carga académica mediante créditos el cual según un estudio reciente solo se ha implementado en un 70% de las universidades y con bastante diversidad en cuanto a los criterios utilizados<sup>2</sup>

No obstante lo anterior, recientemente se han ido generando experiencias de mayor flexibilidad curricular en algunas universidades tradicionales importantes y en las nuevas universidades privadas que han obtenido su autonomía, lo cual pueda atribuirse a los acuerdos logrados por la unión europea, que han tenido una influencia importante en el sistema chileno, ya sea por el trabajo de promoción de la innovación curricular que se ha hecho desde el proyecto MECESUP, ya sea por el trabajo interinstitucional conjunto en los proyectos ALFA, ALICE y Tunning. Se suma a lo anterior la mayor experiencia y amplitud de criterio de los pares externos de los procesos de acreditación en los cuales participan también académicos extranjeros. Por cierto no se puede dejar de considerar también la dinámica del conocimiento y de su rápida obsolescencia que obliga a centrar la docencia en los aspectos fundamentales y a plantear la especialización en un esquema de educación continua que está en permanente cambio para adecuarse a las demandas externas. Ello se complementa con la diversidad de intereses de los propios estudiantes que buscan las opciones que les resulten más coherentes con sus demandas lo cual se ajusta a una oferta de estudios altamente diversificada, tanto presencial como a distancia

La flexibilidad curricular se ha dado mediante diversas modalidades.

- La generación de programas de ciclos básicos y bachilleratos, cuya duración es en general de dos o tres años, en los cuales se contempla una proporción importante de asignaturas optativas.
- La incorporación de salidas intermedias y la generación de programas para graduados (diplomados y especializaciones) con una formación inicial diversificada, lo cual obliga a una oferta diversificada

---

<sup>2</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Informe sobre el Sistema de Creditaje en las Universidades Nacionales. Valparaíso, diciembre del 2004

- El desarrollo los programas de movilidad estudiantil que obliga a simplificar los procesos de reconocimiento y validación de estudios diferentes, focalizándose más en la carga académica (creditaje) que los contenidos programáticos, generando necesariamente una mayor flexibilidad curricular

Si bien no existe un diagnóstico preciso de lo que está ocurriendo en la país en esta materia, se puede señalar que en una proporción importante de las universidades se está planteando un reforma curricular que incorpora una mayor flexibilidad la que se pondrá en marcha en marcha dentro del próximo quinquenio. Este cambio se refuerza con la entrada en vigencia a partir del año 2006 de un nuevo proyecto quinquenal MECESUP orientado únicamente a financiar la innovación curricular para el cual se ha optado por trabajar con el modelo de Bolonia y se trabaja en estrecha colaboración con académicos europeos.

#### **4.- CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS**

El uso de la formación basada en competencias tiene una larga tradición en el país en el campo de la capacitación, luego paso a la educación media técnica profesional- donde las especialidades se agruparon en función de familias ocupacionales y se establecieron las competencias para ello. Sin embargo el tema de las competencias es bastante reciente en la educación superior. De hecho, el interés por incorporar un currículo basado en competencias surgió en la educación postsecundaria en las relaciones de intercambio con Europa y con la promoción de la modernización de los currículos promovido por el programa MECESUP a comienzos del siglo XXI.

Los primeros en acoger la idea de planificar un currículo basado en competencias fueron los centros de formación técnica. Dos factores pueden considerarse claves para su incorporación en este nivel. En primer lugar que el modelo de competencias se ajusta mejor a este tipo de formación. En segundo término por la experiencia previa que existía en la formación de técnicos de nivel medio y en la capacitación profesional que son mas cercanas a la formación de técnicos superiores, lo cual permitió disponer de en corto plazo de personal docente capacitado para planificar de acuerdo a este modelo.

Los dos principales centros de formación técnica del país que concentran parte importante de la matrícula en este nivel optaron por incorporar el modelo de competencias. Para todo este proceso debe destacarse el apoyo que hubo de la Cooperación Alemana de los Community Colleges de Canadá y en el país de la Fundación Chile que es un organismo destinado a incorporar innovación tecnológica en el sector productivo. Todo ello contribuyó a capacitar y perfeccionar al personal docente y a establecer experiencias pilotos. Asimismo, ha habido una preocupación por parte del Ministerio de Educación por preparar documentos y manuales para la planificación por competencias que están disponibles en la red de Internet<sup>3</sup>.

En las universidades las experiencias son aun escasas y se han aplicado en forma parcial, pero han comenzado a surgir principalmente en las áreas de la Salud y de las ingenierías.

El nuevo programa del MECESUP ha promovido y ha entregado fondos para la planificación curricular utilizando el modelo de competencias y se espera que seguirá haciéndolo con mayor énfasis en los próximos años mediante la asignación de fondos concursables a proyectos de innovación curricular presentados por las universidades. Como indicador de esta tendencia se puede decir que de los 13 proyectos aprobados para el año 2004 en el pregrado ocho se refieren expresamente al diseño de currículo basado en competencias. No se puede desconocer la influencia que para esto ha tenido el modelo europeo del diploma suplementario (especificación de las competencias que posee el egresado y que se adjunta al grado o título profesional). Asimismo, debe señalarse que este proceso se ha facilitado debido a la especificación de estándares mínimos de algunas carreras para efectos de la acreditación, lo cual implica definir perfiles de egreso en función de competencias.

## **5.- LA EXPERIENCIA DEL GRUPO OPERATIVO DE CINDA**

---

<sup>3</sup> Ver por ejemplo: 1) Ministerio de Educación División de Educación Superior Guía de Presentación de Carreras Diseñadas en Módulos de Formación Técnica con Enfoque de Competencias Laborales Santiago de Chile junio del 2003 2) Ministerio de Educación División de Educación Superior Guía de Presentación de módulos de Formación técnica con Enfoque de Competencias Santiago de Chile enero del 2003 3) Ministerio de Educación División de Educación Superior Manual para la Elaboración de Módulos de Formación Técnica con Enfoque de Competencias Laborales Santiago de Chile enero del 2003

El Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) es una red internacional de universidades europeas y latinoamericanas, que desde hace veinte años ha trabajado en proyectos de mejoramiento de la calidad de la docencia con trece universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores<sup>4</sup>. Utilizando para ello una modalidad de acción denominada Grupo Operativo. En los últimos años han llevado a cabo dos proyectos sobre el tema de la implementación y evaluación de competencias de egreso, centrándose principalmente en las áreas de Educación e Ingeniería las cuales han redundado en dos libros sobre el tema<sup>5</sup>.

A través de estas experiencias de CINDA se ha podido comprobar la complejidad del tema tanto en su conceptualización como en su implementación y sobre todo en su evaluación

## 5.1 Conceptualización

En cuanto a la conceptualización se analizaron diferentes definiciones llegando a la conclusión que una competencia se puede caracterizar al menos por los siguientes elementos:

- Se asocia a un conjunto durable de conocimientos (declarativos, procedimentales, contextuales). Es decir, refleja la estructura de los conocimientos;
- Los conocimientos involucrados se adaptan a la ejecución de las tareas y se expresan de manera bastante automatizadas;
- Los conocimientos involucrados son necesarios para la resolución de problemas, los que a su vez están relacionados a situaciones de vida de los estudiantes”<sup>6</sup>.
- Las competencias son, en gran medida y como regla general, de base cognitiva o intelectual.

---

<sup>4</sup> Las universidades que han trabajado en el grupo operativo Chileno son Pontificia Católica de Chile , Pontificia Universidad Católica de Valparaíso , Universidad de Antofagasta, Universidad Austral de Chile, Universidad del Bío Bío, Universidad de Concepción, Universidad de La Frontera, Universidad de la Serena, Universidad de Los Lagos, Universidad de Magallanes, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Talca, Universidad de Tarapacá

<sup>5</sup> Ver 1) Ayarza Hernán González Luis Eduardo Editores Evaluación de Aprendizajes Relevantes al Egreso de la Educación Superior, Santiago CINDA marzo del 2001 2) Ayarza Hernán González Luis Eduardo Editores Competencias de Egresados Universitarios , Santiago CINDA abril del 2004

<sup>6</sup> Cégep de La Pocatière, Le renouveau et l’approche par compétences: une introduction à la préparation des cours. Québec, Canadá, 1994.



- Algunas competencias se pueden adquirir en un tiempo limitado, en algún ambiente de trabajo específico.
- Las competencias no se pueden, como regla general, simular. Los criterios de éxito o logro imperantes hacen difícil mantener una falsa pretensión de competencia.
- Es frecuente que muchas competencias, sean impersonales, es decir, sean relativamente independientes de la personalidad de quien las ejerce.

Teniendo en consideración estos elementos se puede considerar que una competencia es “saber hacer o actuar, con fundamento, y por sobre ciertos estándares de calidad, lo cual implica tener los conocimientos habilidades y aptitudes para ello”

Asimismo, se analizaron diferentes clasificaciones y tipos de competencias. En general en la literatura se consideran tres categorías fundamentales: las competencias básicas asociadas a las capacidades elementales como las de comunicación, expresión y razonamiento las cuales deben adquirirse principalmente en las primeras etapas de la educación formal; las competencias genéricas o transversales que son generales para desempeñarse en cualquier actividad como son las de desarrollo personal, trabajo en equipo y empleabilidad y las competencias laborales asociadas a un trabajo específico.

Sin embargo, para el trabajo docente en la educación superior se consideró más operativo utilizar el concepto de “competencias de egreso” que son aquellas que logran los estudiantes al término de sus estudios y de las cuales la universidad se hace responsable. Las competencias de egreso son diferentes de las competencias profesionales, que se alcanzan luego de tener una cierta experiencia laboral, pero se definen en función de éstas. Las competencias de egreso que deben estar definidas en el perfil de egreso pueden ser de dos tipos. Las “competencias generales” que son comunes a todas las profesiones y que deben ser coherentes con el proyecto educativo institucional (tales como trabajo en equipo, uso de tecnología, habilidades de comunicación, capacidad emprendedora, responsabilidad social etc.) Las “competencias especializadas” técnicas o específicas que son propias de cada profesión.

De esta manera el concepto de competencia de egreso utilizado no sólo se refiere a la capacidad para desempeñarse en un puesto de trabajo o un área de desempeño (competencia laboral), sino que orientan toda la acción educativa tendiente a lograr una

formación integral real. Esto es lo que marca la diferencia entre la capacitación y la actividad docente de una universidad.

De acuerdo a esta concepción para la definición del perfil de egreso confluyen dos componentes fundamentales.

- La concepción curricular que identifica la intencionalidad educativa y se expresa en todos los actos pedagógicos (métodos docentes, clima organizacional, relación profesor estudiante, tipo de aprendizaje etc.)
- Los requerimientos prospectivos de la sociedad y del entorno productivo.

Lo anterior redundaría que en el perfil de egreso se especifique tanto las competencias de egreso, asociadas a conocimientos habilidades y actitudes, como los atributos que recoge las características personales que debe tener el egresado.

Basado en lo señalado anteriormente, para la definición de una competencia de egreso no basta con hacer un análisis ocupacional lo cual entrega los requerimientos inmediatos del sector productivo sino que se plantea un modelo más complejo acorde con la condición de los estudios universitarios. El modelo propuesto considera el análisis de cuatro fuentes para establecer una competencia.

- El contexto de la disciplina que incluye el análisis del estado del arte en de las ciencias asociadas a la profesión y un análisis ocupacional prospectivo para establecer la demanda ocupacional al momento de egreso De este modo el egresado no solo podrá adaptarse a las demandas del sector productivo sino que podrá ser aportes para mejorar la producción. Para ello es indispensable considerar la participación de los empleadores y el uso de los métodos convencionales para identificar competencias laborales como son el análisis funcional, el análisis constructivista o el análisis ocupacional usando SCID, AMOD o DACUM)
- El contexto internacional mediante la revisión de las competencias declaradas en ámbitos internacionales y los programas de otras instituciones prestigiosas

- El contexto nacional dados por los colegios o asociaciones profesionales, los estándares de las agencias locales de acreditación y el benchmarking de otras instituciones de excelencia que imparten la carrera en el país
- El contexto institucional que se define en la misión y en el `proyecto educativo

## **5.2 Implementación del currículo basado en competencias**

Se podría decir que hay cuatro razones importantes para utilizar el modelo de competencias en la formación de profesionales.

- Permite evaluar mejor los aprendizajes al momento de egreso
- Hace más expedita la comunicación con los empleadores y permite dar mayores garantías de las capacidades de los egresados.
- Facilita la inserción laboral y ajustar la oferta a los requerimientos para distintas áreas de desempeño profesional
- Genera mayor productividad temprana de los egresados

Sin embargo la implementación de un currículo por competencias implica una serie de demandas para la docencia. En primer lugar, requiere que se establezca una docencia centrada en el aprendizaje del estudiante lo cual implica que hay un cambio en el rol del profesor para el cual debe ser oportunamente capacitado. En segundo término, requiere de una mayor vinculación de teoría y práctica con uso intensivo de proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, trabajos independientes, y practica en terreno. En tercer lugar, plantea la necesidad de incorporar una práctica temprana. En cuarto término, obliga a tener una mayor vinculación con el sector productivo y a incorporarlo en los procesos de planificación curricular. En quinto lugar, implica reformular totalmente los procesos de evaluación, de modo de poder dar mayores garantías del dominio de los aprendizajes.

## **5.2 La evaluación de las competencias**

La premisa básica de un currículo basado en competencias es que no tiene sentido definir una competencia si no se puede evaluar y evaluarlas no es simple.

En primer término, para poder evaluar una competencia debe estar definida en términos operativos, lo cual en algunos casos es bastante difícil.

En segundo lugar se requiere construir instrumentos adecuados, los cuales no son simples pruebas escritas sino que ejercicios de simulación o casos o directamente observación en la práctica. Además debe asegurar que los instrumentos son válidos (miden lo que se quiere medir) y confiables y consistentes (dan los mismos resultados para poblaciones diferentes)

En tercer lugar obligan a modificar los sistemas de calificación ya que no se pueden utilizar el sistema de promedios sino de un listado de competencias que el estudiante domina (Lo que se denomina certificado complementario)

En el caso concreto de la experiencia del grupo de CINDA se trabajó durante un período académico completo para definir y evaluar cuatro competencias en el área de Ingeniería y dos en el área de la Educación.

En síntesis la experiencia desarrollada en Chile por el Grupo Operativo de CINDA muestra la complejidad de trabajar con un currículo basado en competencias para la docencia universitaria, si realmente se desea hacerlo con seriedad. Este proceso requiere un enorme trabajo y tiene un costo importante. Además se requiere perfeccionar a los docentes y encuentra con un sector de académicos que son reacios a este tipo de innovaciones. Por último no está claro que toda la formación de profesionales pueda establecerse mediante un modelo de competencias lo que implica dejar ciertos espacios de flexibilidad, de modo de no perder la posibilidad de entregar una educación integral, amplia y de fácil adaptación a la dinámica de las diferentes áreas de desempeño que enfrentan los egresados.

## **RESUMEN**

El documento se refiere al posicionamiento de la flexibilidad curricular en la educación superior chilena y al desarrollo del currículo basado en competencias.

El trabajo se organiza en cinco partes. En la primera se da cuenta de la evolución y las características de la educación superior chilena que es particular en la Región Latinoamericana. En la segunda parte se complementa esta visión con algunos datos actuales lo cual permite comprender mejor el contexto de los cambios curriculares que han ocurrido en el sistema.

En la tercera parte se analizan las tendencias que se dan relación a la flexibilidad curricular tanto a nivel de sistema como de las instituciones.

En el cuarto punto se analiza en general el tema de la incorporación del currículo basado en competencias.

La quinta parte da cuenta de una experiencia sobre el tema realizada por un conjunto de universidades tradicionales organizadas en el Grupo Operativo de CINDA indicando analizando los procesos y resultados en relación con la conceptualización, la implementación y la evaluación de competencias para la formación de ingenieros y pedagogos.