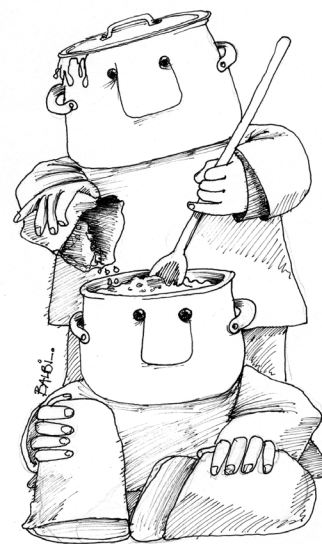


Representaciones sociales de Formadores de Docentes frente al cambio curricular por competencias en Educación Superior

Artículos
arbitrados



Social representations of Teachers' Trainers facing the change for a competency-based curriculum in Higher Education

Hector Gómez Cuevas

hrgomez@uc.cl

The University of British Columbia
Faculty of Education Curriculum and Pedagogy
Vancouver, Canada

Carolina Castro Ibañez

ccastroi@ucsh.cl

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Santiago de Chile

Felipe Pizarro Cerda

fpizarro@ucsh.cl

Universidad Católica "Silva Henríquez"

Felipe Quiroz Arriagada

felipequiroz82@hotmail.com

Universidad Católica Silva Henríquez
Santiago de Chile

Artículo recibido: 23/04/2016

Aceptado para publicación: 25/05/2016

Resumen

El presente artículo muestra un estudio de caso realizado en la Facultad de Educación de una universidad en Santiago de Chile. El objetivo es develar las representaciones que los formadores de docentes tienen respecto a la innovación curricular basada en competencias para la educación superior en este país. En el estudio se realizó un análisis crítico del discurso a través de un estudio intertextual de contenido, el cual mostró que los docentes realizan una interesante dinámica de inclusión y exclusión en sus discursos en distintos contextos, dependiendo de la temática en cuestión y del rol que cumplen en la labor formativa e institucional. Los resultados revelaron que los docentes ven la innovación por competencias como algo impuesto, sin vínculo con la realidad y con un nivel de logro utópico.

Palabras claves: cambio curricular, competencias, análisis de discurso

Abstract

This paper shows a case study conducted at the Faculty of Education at a university in Santiago de Chile. The main objective is to disclose the representations that teachers' trainers have according to the curriculum innovation based on competencies for higher education in Venezuela. During the research a critical speech analysis was made through an intertextual study of the data proving that teachers carry out some interesting inclusive and exclusive dynamics during their speeches in different contexts, depending on the matter at hand and the role that meet in their training and institutional labor. Results revealed that teachers consider this innovation as an imposition, isolated from reality and with a utopian achievement.

Keywords: curriculum change, competencies, speech analysis.

Introducción

El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013) aborda el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile. En este documento es claro al señalar que: “El sistema actual no está funcionando como debería” (p. 11), pues un “nuevo sistema debería ser transparente, centrado en los estudiantes y orientado a los resultados” (p. 14), teniendo los usuarios “una función secundaria en el aseguramiento de la calidad” (p. 47). Este crudo diagnóstico, empalma con la falta de claridad en torno a las destrezas y competencias que efectivamente debiesen adquirir los estudiantes, futuros profesionales, en las carreras a las que ingresan. En la actualidad se evidencian las dificultades en torno a la “escasa adecuación entre algunas carreras y los requisitos de las empresas del mercado del trabajo” (OCDE; 2013: p. 84).

A consecuencia de esta y otras problemáticas, el Ministerio de Educación ha instalado fondos concursables de Propuesta de Mejoramiento Institucional, a partir de los cuales las universidades chilenas han podido llevar a cabo innovaciones que les permitan afrontar estos desafíos. En este contexto, han desarrollado paulatinamente procesos de cambio curricular, poniendo especial énfasis en clarificar los perfiles de egreso de sus estudiantes, en potenciar una formación centrada en competencias y en otorgar la posibilidad de créditos transferibles. Sin embargo, en Chile, los procesos de rediseño e innovación curricular basados en competencias no son ajenos a tensiones y problemáticas.

Al respecto, las principales dificultades se han concentrado en la adopción del término competencias, en la falta de uniformidad en los conceptos involucrados y en la inconsistencia en cuanto a lo que se entiende por perfil de egreso y perfil profesional, pues se ha podido observar una sobrevaloración de las capacidades y atributos declarados para el profesional que egresa; además de la falta de un ordenamiento sistémico en torno al diseño curricular; la escasa articulación entre las líneas de formación fundamental, básica y disciplinaria y una resistencia en la comunidad académica frente a estos cambios (CINDA, 2009).

Es debido a este crítico escenario, que el principal interés que motiva este estudio sea develar las representaciones de los formadores de docentes ante la innovación que plantea el modelo curricular basado en competencias. Ello, a través de un estudio de caso en la Facultad de Educación en una Universidad confesional en Santiago de Chile, centrando la atención en los actores del proceso, específicamente los docentes, directivos y expertos en gestión curricular de esta facultad.

Por otra parte, la investigación estuvo orientada en torno a los siguientes objetivos específicos: 1) identificar los diferentes niveles de valoración discursiva de una muestra de académicos permanentes y adjuntos de la facultad, a través de una encuesta; 2) conocer las representaciones discursivas de una muestra de directivos de diferentes programas de pedagogía de la facultad por medio de entrevistas en profundidad y 3) comprender las representaciones discursivas de una muestra de expertos en gestión curricular de la facultad, a través de un focus group.

Para el cumplimiento de estos objetivos, el estudio se propuso tender un puente teórico metodológico entre las representaciones sociales y el análisis crítico del discurso, navegando en las opciones paradigmáticas del enfoque cualitativo, específicamente adaptando el modelo tridimensional de Norman Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003).

En este sentido, la noción de representación que aborda este estudio dialoga con la perspectiva teórico – metodológica de análisis crítico del discurso (ACD) que según 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 las prácticas discursivas. Al

respecto, según Fairclough (2003) las prácticas discursivas corresponden a una forma relativamente permanente de actuar en lo social, que vienen definidas, 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.

En términos epistemológicos, con la finalidad de precisar los principales conceptos teóricos del estudio y consecuentemente analizar las representaciones sociales de los sujetos partícipes, se definieron a priori las categorías de currículum, innovación, competencias y representaciones sociales. De este modo, se comprende al currículum siguiendo a Gimeno (1988)), como un concepto que reconoce que “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.” (p. 16). Es por ello que, en el marco de los intereses constitutivos de Habermas (Grundy, 1998; Kemmis, 1998) se acoge una racionalidad más bien práctica del currículum, donde el diálogo y la comprensión emergen de cada actividad de aprendizaje, centrando el interés en el diálogo entre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta misma línea, la innovación será entendida como “la introducción de algo nuevo que crea valor” (Zúñiga, 2012: p.39). Sin embargo, es clave reconocer que corresponde a un proceso de cambio no ajeno a dificultades y desafíos, por lo que los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que desean cambiar como el modo de hacerlo. Consecuentemente, de acuerdo con Fullan (2002) la innovación debería ser gestionada, planificada y (re)significada por todos los actores que serán parte de dicha innovación.

Ahora bien, es importante señalar que el concepto de competencias, como modelo curricular, ha sido fuertemente cuestionado, debido a su origen en las necesidades propias del campo de la industria y la economía de libre mercado globalizada. No obstante, al mismo tiempo, de acuerdo con Cano (2008) el modelo por competencias también se orienta a la formación de profesionales integrales, que estén preparados para enfrentar la incerteza y el dinamismo de los tiempos contemporáneos. Esto implica una comprensión diferente respecto de las competencias, dando un giro desde la mirada profesionalizante al desarrollo de competencias inspiradas en el enfoque epistemológico de la complejidad (Morín, 2003).

Finalmente, la noción de representaciones sociales incluye valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social material y dominarlo y, segundo, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código social para denominar y clasificar distintos aspectos de su mundo circundante y su historia (Moscovici, 1975). Esta visión de las representaciones incluye según Moscovici (2003) a las personas como productoras de conocimientos y sentidos, debiendo incluir en su análisis las producciones simbólicas, significados y el lenguaje a través de los cuales las personas construyen el mundo en que viven.

Metodología

La elección paradigmática considera lo planteado por Denzin (2008), respecto de un nuevo diálogo entre paradigmas, más que una oposición radical entre uno y otro, razón por la cual si bien el proyecto se sitúa en enfoque cualitativo, esta decisión se plantea como territorio teórico-metodológico que permite el recorrido del análisis crítico del discurso (ACD) como estrategia analítica específica, con la salvedad de reconocer en dicha elección una adaptación del método en base a las necesidades del fenómeno de estudio, el corpus discursivo, las características propias de la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2005), y del ACD (Fairclough, 2003).

En términos específicos, se utilizará una adaptación del modelo tridimensional del Análisis Crítico del Discurso propuesto por Norman Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003), que plantea analizar el discurso considerando tres niveles, como se aprecia en el siguiente esquema.



Esquema 1: Modelo Tridimensional de Norman Fairclough

Fuente: elaboración propia

Hector Gómez Cuevas, Carolina Castro Ibañez, Felipe Pizarro Cerda, Felipe Quiroz Arriagada
Representaciones sociales de Formadores de Docentes frente al cambio curricular por competencias en Educación Superior

De esos niveles, el estudio se enfocó en el segundo, que concibe al discurso como una ‘práctica discursiva’, y plantea además 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.

Específicamente, el plan de análisis considera lo planteado por Fairclough (1992) respecto de la intertextualidad, que debe ser entendida de dos formas: la primera, la concibe como constitutiva o interdiscursividad, que representa los cambios o modificaciones en el orden del discurso y, la segunda como una 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 como es graficado en la siguiente tabla.

La recogida de información se realizó en tres etapas: una primera que considera la aplicación de encuestas a una muestra representativa de formadores 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.

Tabla 1. Análisis de Intertextualidad Manifiesta

Ámbito	Criterio	Descriptor	Pregunta Orientadora
INTERTEXTUALIDAD MANIFIESTA	Representación Discursiva	Opción que se toma el hablante/productor frente a la forma de representar un relato discursivo, es decir se opta para ser representado de una manera determinada y no de otra.	¿Qué estilos (tipos), géneros y discursos se presentan en el discurso?
	Presuposición	Aspectos enunciados por el hablante/productor del texto como ya establecidas o dadas. No se cuestionan, se asumen como ciertas.	¿Qué discursos están dados por supuestos, hegemónicos y no problematizados?
	Negación	Uso de negaciones con el fin de negar algo, pero también para aportar información que la rectifique.	¿Qué polarizaciones construye el hablante en base a la negación?
	Metadiscurso	El hablante se sitúa sobre o fuera de su propio discurso, en términos de control o manipulación del discurso.	¿Qué dinámicas se generan en el discurso en términos de manipulación y control del hablante?

Fuente: Elaboración Propia

El plan de análisis se realizó en diferentes etapas. En la primera se considero un análisis de contenido en base a los resultados de la encuesta a profesores permanentes y adjuntos, desde la perspectiva de representaciones sociales y las categorías de: currículum, innovación y competencias. La segunda etapa, consistió en un análisis de las entrevistas a directivos en una doble dimensión representacional: intersubjetiva, es decir, como académico universitario (en términos generales); y transubjetiva, como académico de una institución específica (es decir la facultad estudiada y su programa), con la finalidad de profundizar en sus representaciones respecto de las mismas categorías ya mencionadas. La tercera etapa, analizó las representaciones de los expertos en gestión curricular, en base a las dimensiones y categorías. Finalmente, en la cuarta etapa, se procedió a un análisis crítico del discurso, específicamente de intersubjetividad manifiesta, considerando las categorías de representación discursiva, presuposición, negación y metadiscurso. Lo explicitado se resume en la siguiente tabla.

Tabla 2. Técnicas y Recogida de Información

Técnica	Participantes	Universo	Criterios de Selección	Tamaño de la Muestra
Encuesta	Formadores de docentes de la Facultad de Educación (permanentes y adjuntos)	197	Ser académico permanente o adjunto de la Facultad de Educación. Disponibilidad para responder la encuesta.	61
Entrevista semi estructurada	Directivos de programas de pedagogía de la Facultad de Educación	11	Dirigir alguno de los 10 programas de pedagogía de la facultad. Disponibilidad para participar en la entrevista. Adicionalmente se entrevistó al Decano de la Facultad.	6
Focus Group	Expertos en Gestión Curricular Facultad de Educación	10	Ser el encargado de gestión curricular de su programa. No ser de los programas donde se hayan entrevistado a los directivos (con este fin se cubrió a todas los programas de la facultad)	5

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Plan de Análisis

	Etapa I	Etapa II	Etapa III	Etapa IV
Sujetos Participantes	Académicos permanentes y adjuntos	Directivos	Expertos en Gestión Curricular	Directivos Expertos en Gestión Curricular
Técnica	Encuesta	Entrevista	Focus Group	Entrevista Focus Group
Dimensiones	-	Intersubjetiva. Transubjetiva		-
Tipo de Análisis	Análisis de Contenido			Análisis crítico del discurso - representaciones sociales Intertextualidad manifiesta
Categorías	Currículum Competencias Innovación			Representación discursiva presuposición negación metadiscurso

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la investigación se planteó como un estudio de caso que, como propone Martínez (2006) (citando a Chetty, 1996), se caracteriza por estudiar un tema determinándolo y explorándolo de manera profunda para la obtención de un conocimiento más amplio sobre dicho fenómeno, a partir de registrar la conducta de las personas involucradas en el estudio.

Resultados

A continuación se exponen los resultados de la investigación, considerando cada una de las técnicas de recolección de información y sus respectivos procedimientos descritos en el plan de análisis.

Resultados del análisis descriptivo del contenido de la encuesta

Respecto del currículo, se aprecian diferentes representaciones dentro de las cuales la de mayor predominancia tiende a estar relacionada a elementos críticos y pos críticos, en las cuales el currículo se constituye como una herramienta de poder (Kemmis, 1998) y como una herramienta de identidad (Da Silva, 2001). En segunda instancia, se entiende el currículo como una instrumento normativo, creado a partir de una selección deliberada de la cultura (Gvitz & Palamidessi, 2005), lo que profundizaría una representación ligada a elementos de poder.

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 las representa como 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. Desde concebirla como cambios que se realizan en función de las demandas del mercado laboral, cuya valoración positiva fue de 56% hasta representarla como una respuesta a la creciente valoración de la subjetividad en un 70 % de aprobación. Lo mismo ocurre con la representación de la innovación curricular por competencias, cómo ligar este tipo de innovación a mayores oportunidades de trabajo y por ende a las demandas laborales, lo que demuestra una concepción tradicional de las competencias (Cano, 2008),

inclusiva la representación de la innovación curricular por competencias como la especialización en un área determinada alcanza más de un 50 % de valoración positiva.

Resultados de análisis descriptivo de contenido entrevistas

En la dimensión intersubjetiva (docente universitario), se manifiesta una visión técnica del currículum identificándolo con procesos mediante los cuales se establecen objetivos y se cumple con su realización. Del mismo modo, algunos sujetos lo interpretan como un instrumento ideológico al servicio de una idea. En cuanto a las prácticas pedagógicas mencionadas por los entrevistados, en su mayoría refieren a relacionar la teoría con la práctica. Se mencionan clases expositivas, entrega de contenidos, enfoques teóricos aplicados, etc. Por esta razón, las prácticas consideradas más habituales corresponden a las tradicionales y academicistas, centradas en el aprendizaje teórico.

Se comprende el concepto de competencia en relación a la resolución de problemas, poner en acción o en práctica la teoría. Se señala el desarrollo de habilidades, vinculando el conocimiento a desempeños en los cuales se utilizan recursos personales de diversa índole (cognitivos, afectivos, motrices, etc.). Asimismo, se menciona que esta acción tiene o debería tener una intencionalidad transformadora.

Acerca de las diferencias establecidas entre el modelo por competencias y el de contenido se señala que en el primero se evidencia el aprendizaje fáctico y significativo de parte de los estudiantes, mediante procesos de evaluación constante. Para esto se considera importante la articulación interdisciplinaria del currículum. En cambio en el modelo basado en un aprendizaje por contenidos se establecen verdades absolutas, mediante un currículum híper especializado, y en el que el docente es considerado una autoridad irrefutable. El aprendizaje significativo en este sentido no es demostrable mediante desempeño.

Es importante señalar que los participantes del estudio destacan que la aplicación del currículum por competencias afectaría principalmente en el modo de entender y hacer las clases, los modelos y metodologías a utilizar, en tanto se debe dirigir el aprendizaje en función del saber hacer. Finalmente, se señala que afectaría todo el diseño educativo, desde las clases hasta la evaluación. De esta manera, 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 este sentido es interesante la afirmación respecto que innovación no es hacer algo necesariamente nuevo, pero si hacerlo bien. Ello, de algún modo se vincula con la concepción de mejora que surge de alguna intervención realizada a una realidad determinada. En tanto autores como Villa, Escotet y Goñi (2007) la definen como la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente y como resultado de esta intervención dicha realidad es modificada. En otros sentidos, se considera que el modelo por competencias no es necesariamente una innovación en la medida en que es un imperativo internacional para gran parte de la educación superior de nuestros tiempos. Sin embargo, en voz de los informantes, también el currículum orientado por competencias permite innovar las prácticas pedagógicas, más allá del diseño curricular.

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 ABP, el uso de esquemas conceptuales, plenarios, uso de Tics, 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 al recibir todo verticalmente debido a la falta de espacios de diálogo, pues 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.

De esta forma, 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. No se mencionan procedimientos realizados de manera fáctica, sino que se critica lo que no se ha realizado. Es por ello que se sugiere la participación de todos los actores, así como se sugiere una implementación realista. En relación a esto, se declara que la innovación requerida necesita de más horas de dedicación para los docentes, las cuales deben ser destinadas a dialogar los procesos de esta implementación, así como contar con profesionales docentes verdaderamente capacitados para la tarea de innovación.

Por otra parte, no se identifican cambios significativos en el enfoque curricular en la institución. Los únicos cambios identificados responden a la iniciativa individual de los académicos implicados. No existe tampoco, de acuerdo a lo señalado, claridad respecto de una racionalidad curricular específica y predominante en el trabajo de la institución. Sin embargo, se infiere que la racionalidad que en mayor medida se trabaja implícitamente es la racionalidad técnica, ya que es práctica habitual la aplicación de lo indicado desde la autoridad central. También se señala que existe la tendencia hacia el trabajo teórico y reflexivo, lo cual puede ser confuso, ya que lo primero responde a una tendencia academicista, y lo segundo, tal vez a la racionalidad práctica (Grundy, 1998). Del mismo modo, cabe mencionar que es posible encontrar en una práctica educativa elementos de distintas racionalidades curriculares.

En este mismo orden, se indica como efectos negativos para la implementación que significa el paso del modelo por contenidos hacia el modelo por competencias, la resistencia de los académicos respecto del cambio; la distancia de la institución universitaria con respecto del contexto vital de los estudiantes en donde ellos finalmente deberán demostrar, en el futuro cercano, esas competencias; la falta de herramientas a disposición de los docentes para instalar los cambios, debido a la poca vinculación entre el diseño y desarrollo del currículum.

En cuanto a las resistencias declaradas, éstas se concentran desde la pasividad de hacer simplemente lo que se dictamina institucionalmente hasta implementar realmente lo declarado discursivamente, así como las dificultades que le ven al proceso, dado que se interpreta como un proceso de mucho gasto. También se indica la poca experticia de los docentes en relación a las competencias, pues existe mucho desconocimiento del tema en la gran mayoría de los docentes, ya que aunque se hacen esfuerzos por capacitarlos, éstos son insuficientes.

Para los participantes del estudio, el modelo por competencias también conlleva entregar autonomía al estudiante en su proceso de formación, se debe fomentar la capacidad de pensar con claridad y efectividad, así como la profundización del conocimiento, como la apreciación crítica de la realidad, la comprensión del pensamiento sistémico y la apreciación de otras realidades culturales, es decir, el desarrollo de una ética intercultural (Salas, 2005), como imperativos a incentivar en los estudiantes (Aristimuño, 2005).

En cuanto a lo que significa el cambio en relación a la visión ideológica, se mencionan ciertas contradicciones acerca de como desde el sello identitario de la institución -humanista cristiana- se deberá dialogar con una lógica neo-liberal que está a la base de la formación basada en competencias, comprendida esta desde criterios profesionalizantes. Se señala que incluso habría contradicciones en las ideologías políticas manifiestas, ya que en la actualidad coexistirían visiones socialdemócratas, social cristianas y neo marxistas que en definitiva son visiones opuestas.

Con respecto a lo antes expuesto, estas contradicciones expresan tensiones acerca del concepto competencia, para algunas teorías interpretado como híper moderno de acuerdo al enfoque profesionalizante (Linda Darling-Hammond, 2012) y por otras como un concepto funcional a las lógicas del paradigma de la complejidad (Morin, 2003) desde el correspondiente enfoque complejo (Perrenoud, 2004). También, estas contradicciones representan, por otra parte, las profundas diferencias ideológicas existentes entre las racionalidades Crítica neo-marxista y la Post-crítica, más cercana teóricamente con la Postmodernidad (Da Silva, 2001).

Resultados de análisis descriptivo de contenido Focus Group

En cuanto a la dimensión intersubjetiva, los expertos en gestión curricular reconocen al currículum por competencias como una oportunidad de centrar el foco en los aprendizajes de los estudiantes. Al mismo tiempo, reconocen la necesaria preocupación por la efectiva traducción del sentido del enfoque a los destinatarios, y finalmente enuncian una preocupación respecto de la disociación, falta de diálogo e integración entre los diferentes actores, planes y entidades que participan del currículum. Asimismo, destacan que este tipo de enfoque curricular, respondería más a una demanda externa, en este caso del Ministerio de Educación, que a una necesidad propia de la institución. En ese sentido, la literatura especializada sostiene que el currículum por competencias basado en una racionalidad técnica estaría siendo exigido por organismos internacionales, entre ellos la OCDE, y no necesariamente por necesidades internas de las instituciones de educación superior (Aristimuño, 2005).

En cuanto a la segunda dimensión del análisis (transubjetiva) resulta interesante notar que para los participantes del focus no existe claridad de la institución respecto del sentido del currículum por competencias. Al respecto, señalan que las autoridades no han logrado articular un discurso uniforme que refleje con precisión sus alcances.

Por otra parte, un discurso que ha sido refrendando por los expertos en gestión curricular es la insistencia de que el cambio del currículum en la institución responde más bien a una demanda externa, en este caso a los lineamientos de política pública del Ministerio de Educación, lo cual impide que exista conciencia de hacia dónde quiere orientarse la nueva propuesta. En definitiva, que han sido instancias políticas, y no educativas y contextuales las que han orientado los cambios. De esta forma, y como se mencionó con anterioridad, la aplicación del currículum por competencias desde una mirada profesionalizante tiende a ser más una demanda proveniente desde organizaciones internacionales, y por ende de connotación política, que una necesidad educativa nacida en el interior de las instituciones de educación superior (Aristimuño, 2005).

Del mismo modo, los propósitos u orientaciones de este currículum por competencia están ligados más a la homogenización del conocimiento y estandarización de los procesos educativos (Darling- Hammond, 2012), que a una formación integral para un mundo complejo (Morín, 2003). En este sentido, frente a la poca claridad que perciben los sujetos participantes del grupo focal respecto a las orientaciones de la propuesta curricular por competencias, se podrían determinar dos grandes posibilidades: la primera basada en un currículum por competencias profesionalizante y la segunda basada en un currículum por competencias complejo, que haga frente a los nuevos desafíos del mundo contemporáneo (Gardner, 1994; Morín, 2003; Cano, 2008).

En el caso de innovación, las representaciones rescatadas reflejan que los docentes se sienten altamente comprometidos, sin embargo aprecian que terminan agotándose, ya que no sienten que exista un real apoyo de la institución. Del mismo modo, uno de los participantes señala que los docentes se comportan de forma distante ante las innovaciones propuestas en la institución, en este caso específico a las relacionadas con el currículum por competencias, en tanto consideran que no existe una mirada comprensiva de la autoridad acerca de su rol, y más aún lo cuestionan permanentemente. De esta forma, los docentes tienden a generar resistencias respecto a los procesos de innovación curricular, precisamente porque son mirados como meros ejecutores de propuestas curriculares y no como protagonistas en el proceso de fabricación de dichas propuestas.

En tal sentido, la poca comunicación entre los participantes del proceso de innovación curricular, entre ellos los docentes, provoca confusiones, desapegos, resistencias, etc. que no contribuyen en una adecuada implementación del proceso de innovación curricular (Díaz-Barriga, 2010). Lo expuesto, muestra el modo en que las demandas externas tensionan a la institución, haciéndola avanzar hacia una dirección obligada sin profundizar en los caminos que experimenta. En este sentido, se deja entrever una crítica al modo en que lo externo modela a la institución, sin que exista un debido diálogo, problematización y debate de los alcances que dichos cambios podrían acarrear, sobre todo respecto de las trayectorias históricas y las identidades asociadas.

Resultados de análisis crítico del discurso - intertextualidad

El análisis refiere a los discursos de dos actores claves en el proceso de renovación curricular; directivos de la Facultad de Educación por una parte y expertos en gestión curricular por otra. La primera categoría, representación discursiva, evidencia el lugar desde el cual se emiten los discursos, en tanto que los encargados de renovación curricular suelen estar desalineados de la visión institucional, ya que están más bien vinculados a la especificidad de su quehacer; por tanto hay bastante crítica a la forma de cómo se ha desarrollado hasta ahora el proceso de innovación. En cambio, el lugar desde dónde hablan los directivos no es uniforme, pues se caracteriza por transitar entre lo institucional y lo particular. Debido a ello, en ciertos ámbitos se alinean e incluyen en una visión institucional sin cuestionamientos y en otros se excluyen mostrándose distantes, escépticos e incluso opositores a la institución.

De esta manera, la representación discursiva de los hablantes se asocia con lo señalado por Abric (2001), toda vez que uno de los componentes fundamentales de la representación es la significación y se encuentra doblemente determinada por efectos de contexto, fundamentalmente por el contexto discursivo, es decir, por la naturaleza de las condiciones de producción del discurso. Que en este caso particular estaría mediado por el lugar de poder o por el grado de responsabilidad desde donde se emite el discurso. En el ámbito de las presuposiciones y para el caso del modelo curricular al que opta la universidad, estas representaciones discursivas expresan una visión, por un lado de los requerimientos y demandas del nuevo modelo sumado a la falta de conocimiento y comprensión a cabalidad de éste, y por otro expresan una crítica al mismo, considerando una distancia entre lo planteado en el diseño y lo que realmente ha de ser implementado, en términos que no existiría apropiación de lo que significa el desarrollo curricular bajo la lógica de competencias.

Por otra parte, en la innovación curricular se aprecia una presuposición en dos sentidos. El primero de ellos orientado hacia un compromiso incuestionable de los docentes frente al cambio, aludiendo un sentido de responsabilidad social y, en segundo lugar, una distancia de los mismos, cuestionando el origen del cambio, que sería más bien externo que interno y que se explicaría por la no comprensión, el descontento o la falta de inclusión de éstos en las decisiones.

En relación con lo anterior, una de las presuposiciones más fundamentales corresponde al reconocimiento de que esta innovación curricular requiere de un cambio en el perfil del docente, por lo que demanda de una transformación en el ser docente tradicional. De este modo, se presupone la inminente necesidad de transformar las formas tradicionales de enseñanza y, en específico, de la evaluación, cuyo foco principal es el estudiante y debe fundamentarse en comprender que el énfasis es otro y el saber hacer.

Finalmente, en cuanto a la innovación curricular basada en competencias, las presuposiciones apuntan a que existe temor por las interpretaciones que se puede hacer de la innovación y así también, el desafío y las oportunidades que tienen los académicos para mejorar sus prácticas docentes en pro de lograr más y mejores aprendizajes en sus estudiantes.

En el ámbito del uso de negaciones, la utilización de éstas hace manifiesta la desconfianza que existe en ambos actores. Para los encargados de renovación curricular, la negación está dada por la debida articulación entre la innovación curricular, los actores que participan y los requerimientos para la efectividad del cambio. En los directores de escuela está dada por el desconocimiento de nuevos elementos respecto a las necesidades actuales de formación. La idea de resistencia frente a las innovaciones curriculares es una huella común en el discurso de todos los entrevistados, en tanto, la negación se utiliza para justificar o fundamentar el origen de esas resistencias, expresando razones que no son excluyentes en sí mismas, en el sentido de que podrían ser más de una de esas razones, todas o ninguna.

Finalmente en el ámbito del metadiscurso, el hablante, encargado de la renovación curricular, se sitúa en una distancia del modelo, en base a una crítica sobre este y en su falta de orientación hacia la integración, lo que devela, desconocimiento e incertidumbre respecto de su verdadero alcance y efectos a la docencia. Ello, podría transformarse en una amenaza a la implementación en tanto, como lo señala Fullan (2002), en 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.

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; esto ha quedado demostrado en la diversidad de representaciones observadas en los formadores de docentes, pues 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 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 tiene 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. 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. De igual modo, los expertos en gestión curricular expresan, por una parte, una visión crítica de la innovación en tanto mencionan que la intencionalidad de mejora vendría dada desde una moda, de la cual el hablante no se siente parte ni tampoco representado. Asimismo, se responsabiliza a la institución por la falta de proactividad en los procesos de innovación, los cuales sólo vendrían dados por la centralidad de los fondos concursables del Ministerio de Educación.

Por otra parte, la innovación bajo la lógica de las competencias es asociada con la responsabilidad de las instituciones hacia un incremento de la calidad de la formación más integral, en términos de alcanzar de mejor modo lo que se declara en los perfiles de egreso de cada uno de los programas de pedagogía. Por tanto, la visión es más desde la oportunidad que desde la queja, lo cual se condice con una mirada más compleja de las competencias toda vez que Perrenoud (1999) plantea:

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 (p. 30).

Asimismo, es clave destacar que es común que los tres actores se sitúen 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, la falta de consideración de la institución y el necesario compromiso que debiese tener con los académicos para 'cuidarles'.

Respecto al modelo curricular por competencias, se cree que el cambio obedece a la tensión que generan los lineamientos de ciertas políticas ministeriales. 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, 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. De algún modo se devela una visión pasiva de su participación en el proceso de cambio. Parece ser más fácil atribuir responsabilidades a otros, establecer incertidumbres y dificultades más que mostrar motivación, visualizando el cambio como una oportunidad de mejora de los procesos formativos.

Es importante señalar que los hablantes manifiestan una preocupación por los costos asociados a los procesos de innovación, la claridad del sentido y el alcance del cambio. Esto evidencia ciertas contradicciones a las que se enfrentaría la implementación de este modelo toda vez que no existe diálogo, visiones comunes y similares formas de entender este proceso de cambio. En este sentido, si estos tres aspectos no son respetados, cualquier proceso de transformación curricular se verá afectado en su desarrollo y por ende en la formación misma de los estudiantes. ©

Esta investigación fue financiada por el Fondo Semilla de la Universidad Católica Silva Henríquez en su versión 2014

Hector Gómez Cuevas. Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile (2007), Magíster en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2013), y PhD Student en Curriculum Studies de la University of British Columbia. Académico, Investigador y Gestor en Políticas Públicas. Fue Coordinador Nacional de la Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación en Chile.

Carolina Castro Ibañez. Profesora de Educación General Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2007), Magíster en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2014). Académica, investigadora y Jefa Unidad de Gestión Curricular en Universidad Católica Silva Henríquez.

Felipe Pizarro Cerda. Profesor de Historia y Geografía de la Universidad Católica Silva Henríquez (2012), Magíster en Educación mención Currículum e Innovaciones Pedagógicas de la Universidad Católica Silva Henríquez (2015). Académico, investigador y profesional de gestión curricular en Universidad Católica Silva Henríquez.

Felipe Quiroz Arriagada. Profesor de Filosofía de la Universidad Católica Silva Henríquez (2012), Magíster en Educación mención currículum e innovaciones pedagógicas de la Universidad Católica Silva Henríquez (2015).

Bibliografía

- Abric, Jean Claude. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. *Prácticas sociales y representaciones*, 53-74.
- Aristimuño Güenzatti, Adriana. (2005). Las competencias en la Educación Superior. ¿Demonio u oportunidad? *Revista Unimar*, 47, 43-50.
- Brunner, Jose Joaquín; Elacqua, Gregory. Tillet; Anthony. Bonnefoy, Javiera; González, Soledad; Pacheco, Paula & Salazar, Felipe. (2005). "Guiar el Mercado: Informe sobre la Educación Superior en Chile". Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago de Chile.
- Cano Garcia, Maria Elena. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago: Autor.
- Da Silva, Tomaz Tadeu. (1999). *Espacios de identidad*. Barcelona. España. Ediciones Octaedro.
- Darling – Hammond, Linda. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49 (2), 1-20.
- Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research*. Third Edition: Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. (Traducción resumida de Carolina Najmias & María Pía Otero). Recuperado el día 15 de abril de 2012 en <http://es.scribd.com/doc/70545430/26617054-DC-13-Denzin-y-Lincoln-2005>
- Denzin, Norman. (2008) Los nuevos diálogos sobre paradigmas y la curriculares. *Revista Iberoamericana de educación superior*, N° 1, Vol. 1, 37-57.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida. (2010). Los profesores ante las innovaciones Ávalos, Beatrice. (2005). Competencias y desempeño profesional. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 36. P. 19-32.
- Fairclough, Norman. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge UK: Polity Press
- Fairclough, Norman. (1995). *Critical Discourses analysis. The critical study of language*. London/New York: Longman.
- Fairclough, Norman. (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, Norman. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales (179-203). En Wodak, Ruth y Michael Meyer (Comps.) (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, Michael. (1970). El orden del discurso. Lección inaugural en el Collège de France, pronunciada el 2 de diciembre de 1970.
- Fullan, Michael. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gardner, Howard. (1994). *Las estructuras de la mente: La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. México: FCE
- Gimeno Sacristán, José. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Gvirtz, Silvina & Palamidessi, Mariano. (2005). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Ed. Aique.
- Grundy, Shirley. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Gutiérrez, Silvia. (2007). El campo y objeto de estudio de la comunicación. Un estudio de representaciones sociales. En Juan Manuel Piña (coord.), *Prácticas y representaciones en la educación superior* (pp. 96-145). México: CESU/UNAM /Plaza y Valdés Editores.

- Jaramillo Marín, Jefferson. (2008). Representaciones y prácticas discursivas sobre la política de atención a la población en situación de desplazamiento. Estudio de caso en Bogotá. *Revista Universitas Humanística*. N°65 enero- junio pp. 197-234.
- Kemmis, Stephen. (1998). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Lipovetsky, Gilles. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona, España: Ed Anagrama.
- Martínez, Miguel. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). En *Revista de Investigación Psicológica*. v.9 n.1., Disponible en http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1609-74752006000100009
- Morín, Edgar. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona. España. Editorial GEDISA. Barcelona. España.
- Moscovici, Serge. (1975). *Sociedad Contra Natura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Moscovici, Serge. (2003). *La conciencia social y su historia*. En *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa. (p. 91-110)
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos 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.
- Pavie, Alex. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. En *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*. Abril, Número 36 (14-1) P. 67-80.
- Perrenoud, Philippe. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones
- Perrenoud, Philippe. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de tecnología educativa*, 14 (3), 503-523.
- Perrenoud, Philippe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó & Mexico, Secretaría de Educación Pública.
- Salas Astrain, Ricardo. (2005). *Ética intercultural*. Santiago. Chile. Ediciones UCSH.
- Stenhouse, Lawrence. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. España: Morata.
- Villa Sánchez, Aurelio; Escotet, Miguel Angel; Goñi Zabala, Juan José (2007) Modelo de innovación en la educación superior. Bilbao: Mensajero.
- Zabalza Beraza, Miguel Angel. (2004): Innovación en la Enseñanza Universitaria, en Contextos Educativos N° 6-7.
- Zuñiga Carrasco, María. (2012). *Innovación en Educación Superior: Reflexiones en torno a la dirección del cambio y algunos componentes en la innovación curricular*. En España: FIIU.