



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES • UNIVERSIDAD DE CHILE



RECURSOS PARA EL TRABAJO EDUCATIVO

PUBLICACIÓN 1 :: Julio :: 2023 ::

SERIE:

DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR
PERSPECTIVAS Y HERRAMIENTAS

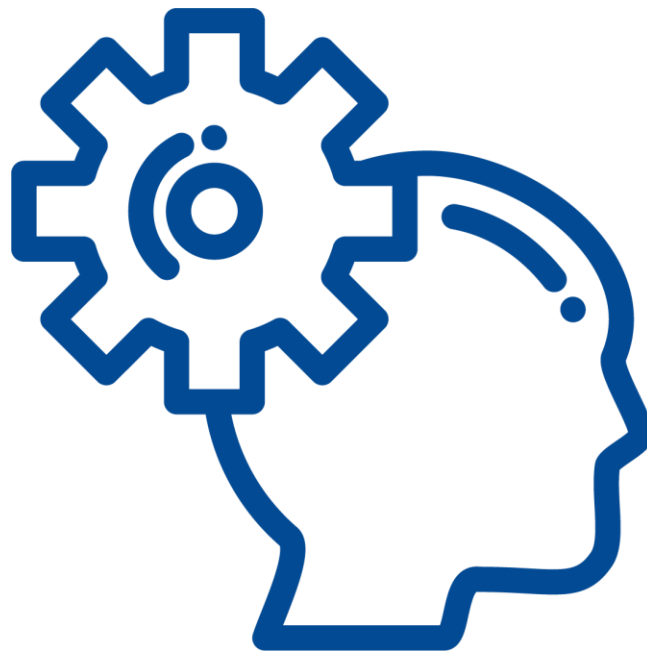
*RECURSO N°1. FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN
EDUCACIÓN SUPERIOR*



DESAFÍOS PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Diversos fenómenos plantean problemas a las prácticas de enseñanza-aprendizaje arraigadas en las instituciones de educación superior en Chile y el mundo. Algunos de esos fenómenos serían los cambios en la naturaleza del mundo laboral y las expectativas sobre trabajadoras y trabajadores, el acelerado ritmo en la producción y difusión del conocimiento, tanto como su fragilidad, o el predominio de unas visiones económicas y políticas particulares (Bauman, 2015; Brown, 2017). En ese contexto, se han posicionado con fuerza enfoques educativos que persiguen el desarrollo de competencias o habilidades para el siglo XXI.

Los nuevos enfoques educativos por competencia o para las habilidades del siglo XXI ponen en entredicho las prácticas de docencia universitaria señaladas como “tradicionales”. Una de las principales críticas apunta a la limitación de la formación más tradicional, centrada principalmente en el traspaso y reproducción del “contenido conceptual” (que se podría ejemplificar con la clase exclusivamente expositiva o también llamada ‘clase magistral’). En otras palabras, la transmisión de conceptos o teorías de docentes a estudiantes sería insuficiente para responder a las complejidades del mundo actual en general y del mundo del trabajo en particular. Así, se espera que las instituciones educativas también fomenten el desarrollo de saberes prácticos, de habilidades aplicables a tareas concretas y transferibles a distintos escenarios, tanto como de actitudes o disposiciones anímicas para ejecutar tales tareas. Cabe, pues, preguntarse en qué medida las clases expositivas fomentan o no tales habilidades y competencias; o cuándo este tipo de clases son necesarias. Así, desde los enfoques de habilidades o competencias, ¿es posible planificar una clase teórica sin promover, paralelamente, aprendizajes para “hacer” cosas con determinadas “actitudes”?



Formación por competencias en la educación superior

La formación por competencias en la educación superior es un proceso que gradualmente ha sido adoptado por las universidades e institutos. A fines de la década de 1990 comenzaron a sentarse las bases del actual Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desde entonces, tanto en Europa como en América Latina, las instituciones de educación superior han implementado modelos o enfoques de formación por competencias, aunque dichos modelos difieren unos de otros, por sus orientaciones y contenidos.

La Declaración de Bolonia en 1999, así como la “Declaración de la Sorbona” de 1998, constituyeron los primeros pasos en la edificación de dicho sistema de educación superior integrado. En Bolonia se dio inicio al proceso de convergencia que la educación superior europea perseguiría de ahí en adelante. Así, se diseñaron contenidos comunes a la formación universitaria con el fin de facilitar el intercambio de estudiantes junto con diseñar. Este propósito quedó escrito en el denominado Marco Común de Enseñanza Superior en Europa, el cual fue suscrito por 29 gobiernos de la Unión Europea (Lozoya y Cordero, 2018).

En este marco de integración, el año 2000 se inicia un proyecto piloto denominado “Proyecto Tuning”. Las universidades involucradas en este proyecto abordaron un conjunto de enfoques y actividades comunes que buscaban “sintonizar las estructuras educativas de Europa [para] fijar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua” (Lozoya y Cordero, 2018; p.73). Este proyecto distinguía entre resultados, objetivos y competencias, reservado estas últimas a lo adquirido por los/as estudiantes. Es decir, las competencias pertenecen a los/as estudiantes y debiesen ser equivalentes a los resultados esperados por los programas de formación (Morcke, Dornan y Eika, 2013).

Según Lozoya y Cordero (2018), hacia fines de 2004, el Proyecto Tuning se propuso la identificación e intercambio de información entre las entidades de educación superior en Europa y en América Latina. Para el caso de esta última región, el foco de las iniciativas estuvo en la identificación de las “Competencias Genéricas para América Latina”, a partir de aquellas que fueran presentadas por cada país en un listado que contenía las competencias genéricas más relevantes a nivel local. El informe del proyecto señaló la necesidad que tienen las sociedades latinoamericanas de contar con ciudadanos formados para enfrentar las tareas y desafíos que el mundo contemporáneo y el futuro les plantean. Para abordar esta tarea, el Informe del proyecto argumentaba que la formación por competencias es el enfoque más adecuado para formar a las nuevas generaciones para contribuir al desarrollo de la sociedad contemporánea. El mismo informe reconoce que son las universidades las organizaciones que están en mejores condiciones para asumir la tarea de diseñar e implementar programas estratégicos que den cuenta de esta necesidad regional. En el marco de este proyecto la competencia fue definida como una “combinación dinámica, de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades [que] se forman en varias unidades del curso y son evaluados en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos)” (en Lozoya y Cordero, 2018; p.75).

Los desafíos de la formación por competencias en la docencia de pregrado

Los modelos por competencias para la educación se instalan en Educación Superior desde el 2000. En esta trayectoria son importantes los cambios que se generan en las interacciones y perfiles de estudiantes y docentes, lo que ha implicado una serie de reformas en la docencia y gestión educativa. En este escenario cobra protagonismo la mirada hacia las competencias del docente universitario para el desarrollo de competencias en estudiantes y las aportaciones a su campo de estudio. Por ejemplo, para Tejeda (2018, p.98) “la formación basada en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner el énfasis en una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas profesionales por encima de la producción de contenidos”.

Los procesos de enseñanza aprendizaje en este modelo deben orientarse hacia la acción de estudiantes bajo un contexto organizativo socio-profesional, vale decir relacionada con tareas propias de la profesión. En consecuencia, las competencias profesionales son adquiridas o desarrolladas en forma más eficaz en situaciones prácticas que en contextos educativos. Por tanto, la experiencia juega un papel fundamental en el aprendizaje que se puede extender en el trayecto de la vida profesional. Desde esta perspectiva la docencia universitaria, en cualquiera de sus niveles y especificidades proyecta una serie de seis competencias: Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional; Desarrollar el proceso de enseñanza–aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal; Tutorizar el proceso de aprendizaje de estudiantes propiciando acciones que le permitan mayor autonomía; Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; contribuir activamente a la mejora de la docencia; Participar activamente en la dinámica académica-organizativa de la institución (Mas y Tejeda, 2013).

Estas competencias sin duda demandan una formación continua que alterne la experiencia, práctica y teoría, sin embargo, algunos desafíos que se proyectan son precisamente el centro de su labor: diseño e implementación de experiencias de aprendizaje en contexto socio-profesional y la evaluación permanente de dichos aprendizajes.

Atendiendo a la complejidad del proceso de formación por competencias, cabría reconocer la (a veces) insuficiente mirada “monodisciplinaria”. Puesto en forma de pregunta: en el contexto actual de las sociedades, ¿es suficiente abordar los fenómenos del mundo desde la fragmentación de las disciplinas? ¿En qué medida es aún posible el estudio, la enseñanza, el aprendizaje de manera aislada? Parece razonable afirmar que el enfoque por competencias supone la integración de diversas disciplinas que articulan el desarrollo de dichas competencias y una comprensión compleja del aprendizaje, en este sentido el fortalecimiento de estrategias de multi, inter y transdisciplinariedad es fundamental para la docencia y la investigación universitaria.

¿Qué son la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad? La disciplina, tiene una “función organizacional en el seno del conocimiento; se instituye mediante la demarcación, división y especialización del trabajo, y desde allí responde a los distintos dominios predeterminados por el paradigma dominante” (Varona, 2005, s/p). A partir de allí surgen conceptos como la Multidisciplinariedad, que comprende el aporte de varias disciplinas a la comprensión de un fenómeno complejo, en el marco especializado de cada uno de sus aportes. La multidisciplinariedad “trae conocimiento de diferentes disciplinas, pero permanece en las fronteras de estos campos” (Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada, en Henao et al., 2017, p.182). La interdisciplinariedad comprende un nivel mayor de colaboración entre las disciplinas generando una transferencia de conocimientos y habilidades, manteniendo

la división en cada especialidad. Finalmente, la transdisciplinariedad, implica un proceso de comprensión global de los fenómenos que requiere una mirada sistémica y de integración que trasciende los límites de la propia disciplina. A modo de comparación, se pueden apreciar distinciones en la tabla síntesis (Tabla 1) de Choi & Park (citado en Henao, et al., 2017).

Como señala Imbernón (2011) la docencia universitaria debería generar una dialéctica conflictiva con la institución para “debatir de fondo la adecuación universitaria a la sociedad, sobre la función social del conocimiento académico [...] esto implica realizar un análisis crítico de lo que se está realizando en las aulas universitarias y asumir la capacidad de generar nuevas alternativas.



Tabla. Comparación entre multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario (Choi y Pak, 2006)

Multidisciplinario	Interdisciplinario	Transdisciplinario
Trabajar con Varias Disciplinas	Trabajando entre diferentes Disciplinas	Trabajando a través de y más allá de varias disciplinas
Involucra a más de dos disciplinas	Involucra a dos disciplinas (por ejemplo, se centra en la acción recíproca de las disciplinas).	Involucra a los científicos de disciplinas pertinentes, así como las partes interesadas que no son científicos y los participantes no científicos
Miembros de diferentes disciplinas que trabajan de forma independiente en diferentes aspectos de un proyecto, con años de trabajo en las metas individuales, paralelas o secuencialmente	Miembros de diferentes disciplinas que trabajan juntos en el mismo proyecto; 65 que trabajan conjuntamente	Miembros de diferentes disciplinas que trabajan juntos usando un marco conceptual compartido Objetivos compartidos y habilidades compartidas Los participantes tienen roles distintos y un rol de expansión
Metas individuales en diferentes profesiones	Metas compartidas	Objetivos comunes y destrezas compartidas
Los participantes tienen funciones separadas pero interrelacionadas	Los participantes tienen funciones comunes	Los participantes tienen un rol libre y de desarrollo
Los participantes mantienen sus propias funciones disciplinarias	Los participantes entregan algunos aspectos de su propia función disciplinaria; pero aún mantiene una base de su disciplina específica	Los participantes desarrollan un marco conceptual compartido, que unen las bases a su disciplina específica
No se cuestionan las fronteras disciplinarias	Desaparición de las fronteras disciplinarias	Trascender los límites de la disciplina
La suma y la yuxtaposición de disciplinas	Integración y síntesis de disciplinas	La integración, la fusión, la asimilación, la incorporación, la unificación y la armonía de las disciplinas, los puntos de vista y enfoques
Aditivo, integrativa, Colaborativa	Interactiva, Integrativa Y Colaborativa	Holístico, trascendental, integrativa, y Colaborativa
Gráficamente análoga a dos círculos totalmente separadas	Gráficamente análoga a dos círculos que se superponen parcialmente	Gráficamente análogo a un tercer círculo que cubre dos círculos que se superponen parcialmente
Coherencia externa (por ejemplo, motivados por un deseo de centrarse en las necesidades de los clientes)	Coherencia interna (por ejemplo, motivados por un deseo de centrarse en las necesidades del equipo)	
Los participantes aprenden el uno del otro	Los participantes aprenden sobre ellos y entre sí	
Metodologías separadas	Metodologías comunes:	
Instrumental; uso del conocimiento o de perspectivas complementarias para hacer frente a una pregunta	Epistemológica; creación de nuevos conocimientos o perspectiva, incluso nuevas disciplinas	
El resultado es la suma de las partes individuales	El resultado es más que la suma de las partes individuales	
Gráficamente análogo a una serie horizontal de compartimentos, cada uno unido por una flecha de dirección vertical para un compartimiento superior de "control" superior	Gráficamente análogo a una serie horizontal de compartimentos, cada uno vinculado por una flecha unidireccional vertical para un compartimiento superior de "control" descendente; y también con flechas bidireccionales horizontales entre pares de compartimentos horizontales	

Fuente: Choi & Pak (2006)

REFERENCIAS

Bauman, Z. (2015). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (Vol. 880004). Editorial Gedisa.

Brown, W. (2017). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso Ediciones SL.

Henaó, C., García, D., Aguirre, E., González, A., Bracho, R., Solozarno, J. y Arboleda, A. (2017). Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería. *Revista Lasallista de investigación*, 14(1), 179-197.

Imbernón M., F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação*, 36(3),387-395. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313005.pdf>

Lozoya, E. y Cordero, Ruth. (2018). Una visión de las competencias educativas su implementación y evaluación en la educación superior. En Leyva Cordero et al. (ed.) *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Editores. Editorial Tirant Humanidades México.

Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Docencia universitaria. Funciones y competencias*. Madrid: Síntesis.

Morcke, A. M., Dornan, T., & Eika, B. (2013). Outcome (competency) based education: an exploration of its origins, theoretical basis, and empirical evidence. *Advances in Health Sciences Education*, 18(4), 851-863.

Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada (NSERC) (2004). *Guidelines for the Preparation and Review of Applications in Interdisciplinary research*. http://www.nserc.ca/professors_e.asp?nav=profnave&lbi=intre

Tejada, J. (2018) La docencia universitaria en el nuevo contexto enseñanza-aprendizaje por competencias. En Leyva Cordero et al. (ed.) *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Editores. Editorial Tirant Humanidades México.

Varona, F. (2005). Transdisciplinariedad y educación universitaria. Visión filosófica sobre retos y potencialidades. *Humanidades Médicas*, 5(2) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202005000200002&lng=es&tlng=pt



SABERES DOCENTES

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES • UNIVERSIDAD DE CHILE

