

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO**



**TRAYECTORIA DE UNIVERSIDADES QUE IMPLEMENTAN MODELOS DE
FORMACIÓN POR COMPETENCIAS: ESTUDIO DE CASOS**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE DOCTORA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

AUTORA

Eliana Carmen Mory Arciniega

ASESORA

María Teresa Moreno Alcázar

Octubre, 2021

RESUMEN

El objetivo general de la investigación es analizar la trayectoria de dos universidades privadas y licenciadas del Perú que han optado por modelos educativos basados en competencias para la formación en pregrado, desde que optaron por dicho modelo; para ello, se analiza el proceso que llevó a cabo cada universidad para optar por un modelo educativo basado en competencias, la coherencia interna del modelo en los documentos institucionales, la forma en que ha venido implementándose el modelo en cada institución y la percepción de los docentes y autoridades académicas sobre la pertinencia de haber optado por el mencionado modelo. El planteamiento se justifica en el hecho de que, en las últimas décadas, diversas universidades del país han hecho pública su intención de ofrecer sus programas formativos orientados a desarrollar competencias, pero estos procesos de cambio aún requieren de revisión y análisis. El diseño de la investigación se define como un estudio cualitativo, descriptivo y como un estudio de casos; ello se sustenta en que un estudio de este tipo busca analizar un fenómeno o proceso en el propio contexto y desde los actores. Los casos seleccionados son dos universidades privadas del Perú que en un momento de su trayectoria decidieron reorientar sus modelos de formación hacia el desarrollo de competencias. Tres son las fuentes de información y las estrategias de recojo de información utilizadas en cada caso de análisis: autoridades académicas, a través de entrevistas; documentos institucionales de carácter público (modelo educativo y plan estratégico institucionales), a través de matrices de análisis; docentes, a través de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. Uno de los principales hallazgos consiste en que en ambos casos las instituciones decidieron empezar a implementar modelos de formación orientados a competencias por factores internos y externos, la decisión se ve reflejada de manera consistente en sus documentos institucionales y se han desplegado diversas acciones y cambios institucionales; las autoridades académicas y los docentes tienen una percepción positiva del cambio, pese a que plantean también críticas. Además de ello, se ha encontrado una diferencia importante entre ambos casos: en el primero, el proceso de implementación se desplegó de manera vertical, desde las autoridades hacia los actores; en el segundo, esta verticalidad estaría ausente. Como conclusión, se puede afirmar que la implementación del modelo orientado a competencias aún se encuentra en construcción en ambos casos. Una implicancia de estos resultados es que es necesario continuar investigando en estas y otras instituciones cómo se vienen desplegando los procesos de implementación de modelos de formación por competencias, para determinar si las dificultades se van superando y si en otras instituciones ocurre lo que se ha identificado en los dos casos de análisis.

Palabras clave:

Competencias, educación superior, formación orientada a competencias, modelos educativos basados en competencias

A Olga y Chocho



AGRADECIMIENTOS

A las autoridades de cada institución que otorgaron el permiso y las facilidades para la realización del estudio en sus universidades, permitiendo que los decanos, directores o coordinadores de carreras, docentes y otros actores institucionales pudieran convertirse en participantes de esta investigación.

A las autoridades académicas, docentes y actores institucionales que aceptaron participar del estudio brindando su tiempo, conocimientos e información a través de entrevistas y de la respuesta al cuestionario.

A los especialistas que aceptaron hacer la revisión de los instrumentos de recolección de información para su validación y mejora.

A María Teresa Moreno, asesora en todo el proceso de investigación, por sus invaluables aportes desde el proceso de diseño, análisis de la información y desarrollo de la investigación. Sus acotaciones siempre pertinentes, oportunas y precisas fueron clave para llegar a la conclusión de este estudio.

A Pat y Matilda, por su acompañamiento, tolerancia y paciencia en el proceso de desarrollo de esta investigación. Sin su apoyo, no habría sido posible llegar a este punto.

ÍNDICE

Resumen	II
Dedicatoria	III
Agradecimientos	IV
Índice	V
Índice de tablas y gráficos	VII
Introducción	VIII
Capítulo I. Planteamiento del estudio	11
1.1 Fundamentación del problema	11
1.2 Formulación del problema	13
1.3 Objetivos	14
1.4 Justificación	14
1.5 Limitaciones	16
Capítulo II. Marco de la investigación	17
2.1 Contextos en los que surgen los enfoques basados en competencias en la educación superior	17
2.1.1 Las demandas desde la sociedad del conocimiento	21
2.1.2 La democratización de la educación superior y las exigencias de calidad	24
2.1.3 Las demandas del mundo del empleo	26
2.2 Marco contextual en el Perú	29
2.3 El debate en torno a los enfoques de formación por competencias	40
2.3.1 Imprecisión en el concepto de competencia y su dependencia de la esfera laboral	41
2.3.2 La puesta en práctica de los currículos por competencias: del diseño a la implementación	44
2.3.3 La evolución de los modelos de formación por competencias	48
2.4 De la competencia como saber hacer a la competencia como saber actuar en contexto	51
2.4.1 Del conductismo al enfoque situado de los modelos de formación por competencias	52
2.4.2 La noción de competencia en el ámbito de la educación superior	56
2.5 Reflexiones en torno a los contextos, el debate y la noción de competencia	59
Capítulo III. Diseño metodológico de la investigación	63
3.1 Fundamentación del enfoque metodológico de la tesis	63
3.2 Criterios de selección de los casos	65
3.3 Técnicas e instrumentos	67
3.4 Sobre los sujetos participantes en la investigación	71
3.5 Sobre el proceso de análisis de la información	73
3.6 Criterios de calidad y ética en la investigación	74
Capítulo IV. Análisis de resultados	77
4.1 Caso 1: universidad privada con 23 años de trayectoria	77
4.1.1 El proceso de cambio hacia un modelo de formación por competencias: demandas externas e internas	79

4.1.1.1 Las diferencias entre los planes de estudio 2007, 2015 y 2018	79
4.1.1.2 Cómo y en qué contexto se realizó el cambio	82
4.1.1.3 El porqué del cambio	83
4.1.2 La coherencia interna en los documentos institucionales	84
4.1.3 La implementación del modelo de formación por competencias	88
4.1.3.1 Cambios institucionales	89
4.1.3.2 Acciones institucionales	91
4.1.3.3 Cambios en los docentes	93
4.1.4 Percepción de los actores sobre la implementación del modelo	95
4.2 Caso 2: universidad privada de larga trayectoria	100
4.2.1 El proceso de cambio hacia un modelo de formación por competencias	101
4.2.1.1 Los inicios	102
4.2.1.2 Los interpelantes	104
4.2.1.3 Los motivos	105
4.2.2 La coherencia interna en los documentos institucionales	108
4.2.3 La implementación del modelo de formación por competencias	110
4.2.3.1 Cambios institucionales	111
4.2.3.2 Acciones institucionales	114
4.2.3.3 Cambios en los docentes	117
4.2.4 Percepción de los actores sobre la implementación del modelo	122
4.3 Semejanzas y diferencias entre los casos analizados	129
4.3.1 El inicio del proceso	129
4.3.2 Coherencia interna en los documentos institucionales	131
4.3.3 El proceso de implementación	132
4.3.4 Percepción de los actores sobre la implementación del modelo	138
Capítulo V. Discusión de los resultados	143
Conclusiones	160
Recomendaciones	164
Referencias	167
Anexos	176
Anexo 1. Datos generales de los docentes consultados	177
Anexo 2. Competencias genéricas del proyecto Tuning Latinoamérica	180
Anexo 3. Protocolo de entrevistas	181
Anexo 4. Cuestionario dirigido a docentes	182
Anexo 5. Consentimiento informado para actores entrevistados	186
Anexo 6. Consentimiento informado para docentes consultados a través de cuestionario	187

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

TABLAS

Tabla 1. Cambios y constantes en las universidades	20
Tabla 2. Técnicas de recojo de información	70
Tabla 3. Elementos clave en los documentos institucionales del caso 1-versión 2018	85
Tabla 4. Elementos clave en los documentos institucionales del caso 1-versión 2015	88
Tabla 5. Elementos clave en los documentos institucionales del caso 2	108
Tabla 6. El contexto inicial, factores externos, el proceso y los motivos del cambio hacia un modelo de formación por competencias	130
Tabla 7. La coherencia interna en los documentos institucionales	131
Tabla 8. Cambios y acciones institucionales: percepción de las autoridades académicas	132
Tabla 9. Claridad y precisión para explicar en qué consiste el modelo: percepción de los docentes	134
Tabla 10. Recursos con los que contaron para la implementación: percepción de los docentes	135
Tabla 11. Cambios en la práctica docente a partir de la implementación: percepción de las autoridades	136
Tabla 12. Aspectos positivos y críticas al modelo de formación por competencias: percepción de las autoridades	138
Tabla 13. Aspectos positivos y negativos del modelo: percepción de los docentes	140

GRÁFICOS

Gráfico 1. Universidades reconocidas en la Ley Universitaria 23733 (año 1983)	32
Gráfico 2. Evolución en el número de universidades en el Perú	34
Gráfico 3. Universidades privadas con licencia denegada, según año de fundación	36
Gráfico 4. Coherencia interna en los documentos institucionales del caso 1-versión 2018	87
Gráfico 5. Coherencia interna en los documentos institucionales del caso 2	110
Gráfico 6. Comunicación sobre el modelo de formación por competencias: percepción de los docentes	133
Gráfico 7. Disponibilidad de recursos brindados por la institución: percepción de los docentes	134
Gráfico 8. Cambios en la práctica docente: percepción de los docentes	137
Gráfico 9. Sobre el impacto del modelo en la calidad de la formación universitaria: percepción de los docentes	139
Gráfico 10. La noción de competencia: percepción de los docentes	142

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es un estudio de casos cuyo propósito es analizar la trayectoria de dos universidades privadas y licenciadas del Perú desde que decidieron empezar a implementar modelos de formación orientados al desarrollo de competencias en el pregrado. El análisis se ha construido desde la perspectiva de algunos de los actores institucionales, considerando sus percepciones sobre el proceso, desde la decisión institucional de hacer un cambio en su modelo formativo, pasando por el diseño y la implementación del mismo, hasta las percepciones de dichos actores sobre el modelo.

El estudio se llevó a cabo entre los años 2017 y 2019, en dos universidades peruanas elegidas como casos de estudio. Para ello, se realizó un trabajo de campo de recojo de información con algunos actores institucionales a través de entrevistas y de un cuestionario. Si bien la investigación responde a un enfoque cualitativo, por tratarse de un estudio de casos de dos instituciones, se consideró la pertinencia de aplicar un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas dirigido solo a los docentes, con el fin de poder alcanzar un número mayor de respuestas que las que podrían alcanzarse realizando entrevistas o grupos focales. Para el caso de los otros actores institucionales, se aplicó entrevistas. Además del trabajo de campo, el estudio también contempló el análisis de documentos institucionales referidos a la propuesta del modelo de formación por competencias en cada institución: el modelo educativo y el plan estratégico.

El trabajo está orientado, en primer lugar, a analizar la perspectiva de los actores institucionales respecto de cómo fue el proceso por el que sus instituciones decidieron empezar a implementar un modelo de formación orientado a desarrollar competencias. Este primer objetivo parte del supuesto de que en un momento de la trayectoria de las instituciones analizadas se optó por hacer un cambio y que, antes de ello, estas no tenían esta orientación. En segundo lugar, se ha analizado la coherencia interna del modelo formativo en los documentos institucionales, referidos precisamente a sus propuestas de desarrollar competencias. En tercer lugar, se ha analizado, también desde la perspectiva de los actores institucionales, de qué manera ha venido desplegándose la implementación del enfoque de formación por competencias en cada institución. En cuarto lugar, se ha analizado la percepción de los actores institucionales sobre la pertinencia de que sus universidades hayan optado por empezar a implementar este enfoque de formación. Finalmente, se han comparado los hallazgos en los dos casos de estudio para llegar así al propósito general de la investigación, que es analizar la trayectoria de dos universidades privadas y licenciadas en nuestro país, desde que decidieron empezar a implementar este enfoque formativo.

Los actores institucionales con los que se decidió trabajar son dos grupos: autoridades académicas y docentes. No se consideró necesario incluir la perspectiva de los estudiantes pues

el estudio no busca evaluar la pertinencia del cambio en las instituciones elegidas ni evaluar si el cambio ha permitido satisfacer las demandas o requerimientos de los estudiantes, sino analizar por qué y cómo se operó el cambio. Para ello, resultaba necesario consultar con los actores responsables de las decisiones y de llevarlas a implementación.

La relevancia del presente estudio se puede explicar en función de que, en nuestro contexto universitario actual, un buen número de universidades declara de forma explícita que desarrollan competencias en sus estudiantes, lo que implicaría que ya tienen implementado o que están implementando modelos de formación orientados a ello. Sin embargo, no se tiene conocimiento de estudios que en nuestro país hayan analizado cómo y por qué las instituciones han empezado a orientarse a desarrollar competencias, si lo están haciendo porque los procesos de acreditación así lo exigen o porque consideran que ello es relevante o pertinente o por algunos otros motivos. Así mismo, tampoco se cuenta con estudios en nuestro país sobre cómo se están realizando los procesos de diseño o rediseño orientados al desarrollo de competencias y de cómo se está desarrollando la implementación de estos, para saber si se están conduciendo de manera articulada, enfocada en los resultados esperados o si aún, pese a que ya se declara que se forma competencias, el proceso está en etapa de construcción y los actores aún están aprendiendo cómo hacerlo.

En ese sentido, este estudio está enmarcado en el área de currículo y didáctica del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, concretamente, en la línea de investigación de competencias en estudiantes y profesores y en el tema de competencias en educación superior. La relación con esta línea de investigación y temática es directa, en la medida en que el estudio busca analizar cómo dos universidades de nuestro país han empezado a implementar modelos de formación orientados a competencias. Este análisis sirve para comprender cómo algunas instituciones están gestionando sus cambios curriculares orientados a desarrollar competencias, cómo los están implementando y cómo los actores perciben ello y se involucran en el proceso.

Desde la experiencia personal y profesional de la autora de esta investigación como docente universitaria, la primera vez que se tuvo un acercamiento al tema de modelos de formación por competencias en educación superior fue en el año 1995, cuando realizaba labores docentes en una universidad privada societaria, en nuestro país. En dicha institución, desde que fue fundada en la década de los noventa, se hizo explícita la intención de contar con un modelo educativo orientado a desarrollar competencias, las que eran definidas como la suma de conocimientos, habilidades y actitudes. Esta noción y esta propuesta generaban mucha resistencia entre los docentes, que eran impulsados a cambiar de manera abrupta sus prácticas pedagógicas y evaluativas consolidadas en otras instituciones universitarias, sobre todo porque se partía del supuesto de que todas las prácticas anteriores eran inadecuadas o insuficientes. Además de ello, no se tenía claridad sobre cuál era el fundamento epistemológico o pedagógico para la necesidad de un cambio tan importante. Es probable que muchos docentes en diferentes instituciones hayan tenido una experiencia similar y que las apuestas por un cambio de modelo no resulten claras. Es de aquí de donde parte el interés personal por el tema de este estudio.

De todo lado, en la década de los 90 en nuestro país, las regulaciones y normativas en el ámbito de la educación superior no contenían orientaciones sobre modelos de formación orientados a competencias. Estas orientaciones han venido configurándose más bien en décadas posteriores, cuando en muchas universidades del país el discurso de las competencias estaba ya presente y se podía encontrar en diversas páginas web institucionales declaraciones explícitas sobre ello. Pero surgen preguntas sobre si este discurso se ha instalado de manera coherente, si es algo más que solo un discurso, si realmente las instituciones están orientándose hacia la formación por competencias por motivos relevantes y consistentes, si los docentes están incorporando el modelo en sus prácticas. Así, contextualmente, el interés por el tema de este estudio cobra sentido.

Al mismo tiempo, desde una perspectiva académica, el interés por el tema también se vincula con la noción misma de competencia, pues esta ha ido cambiando, enriqueciéndose, evolucionando, pero no necesariamente esta evolución se ve puede ver reflejada en las instituciones que declaran que desarrollan una formación por competencias. Ello requiere de análisis y ese es uno de los puntos de interés en el presente estudio.

En línea con lo anterior, en el estudio se considera las perspectivas del socioconstructivismo y de la cognición situada como marco de referencia teórico para el análisis sobre la noción de competencia, en la medida en que estas posibilitan una aproximación más pertinente pues permiten no solo tomar en cuenta la evolución del concepto, sino también superar las etapas iniciales en las que el concepto habría estado más emparentado con la pedagogía por objetivos que, en buena cuenta, es la que se ha buscado superar con este enfoque. Así mismo, se toma en cuenta la perspectiva desde la Sociología del Currículo para el análisis de los procesos desplegados en las instituciones elegidas como casos de análisis, pues se parte de los motivos institucionales para iniciar un proceso de cambio como el analizado, la forma en que se comunica todo ello a los actores y la forma en que estos lo interpretan, lo moldean y lo ejecutan.

Para lograr los objetivos previstos, el informe está estructurado en cinco capítulos. El primero expone la fundamentación y formulación del problema de investigación, así como los objetivos, la justificación del estudio y sus limitaciones. El segundo capítulo corresponde al marco de la investigación, el que incluye el contexto en el que surgen los enfoques de formación por competencias en la educación superior, el contexto en el caso peruano y el debate en torno a los enfoques de formación basados en competencias; así mismo, este capítulo incluye la evolución del concepto mismo de competencia en el ámbito de la educación superior y las perspectivas teóricas con las que se vincula. El tercer capítulo está dedicado a la presentación del diseño metodológico de la investigación. Los capítulos cuarto y quinto están dedicados al análisis y discusión de los resultados, en función de los objetivos de la investigación. Los apartados finales corresponden al planteamiento de las conclusiones y las recomendaciones.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Fundamentación del problema

En nuestro país, al menos desde la década de los 90 del siglo pasado, algunas universidades hicieron explícita su intención de trabajar con modelos educativos orientados al desarrollo de competencias. Desde entonces, se ha podido apreciar que los perfiles de egreso han empezado a aparecer como perfiles por competencias.

Así, por ejemplo, podemos encontrar que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos declara siete competencias generales: trabajo en equipo; liderazgo; comunicación oral y escrita; razonamiento lógico matemático; solución de problemas y gestión del aprendizaje; capacidad de investigación básica, pensamiento crítico y creativo; razonamiento ético (UNMSM, 2017). Por su parte, la Universidad Peruana Cayetano Heredia declara ocho competencias genéricas, entre las que se encuentran comportamiento y compromiso ético, liderazgo, compromiso y responsabilidad con su entorno social y medio ambiente, entre otras (UPCH, 2011). Un tercer caso es el de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, que es una universidad bastante más joven que las dos mencionadas, y que también declara un conjunto de competencias generales: pensamiento innovador, ciudadanía, pensamiento crítico, comunicación escrita, comunicación oral, manejo de la información, razonamiento cuantitativo (UPC, 2017). Estos son solo tres ejemplos, pero es posible encontrar muchos más en las páginas web institucionales de diversas universidades de nuestro país.

Al mismo tiempo, los procesos de acreditación, tanto nacional como extranjera, exigen a las universidades que desean acreditarse que demuestren que sus perfiles de egreso están contruidos sobre la base de competencias y que evalúen tanto en alumnos como en egresados los niveles de logro de dichas competencias. Así, por ejemplo, el organismo nacional de acreditación de la calidad educativa –Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa–, SINEACE, tiene entre sus estándares de acreditación varios que están referidos a la exigencia de un perfil del egresado por competencias, así como la evaluación de las mismas: “El programa de estudios gestiona el documento curricular, incluyendo un plan de estudios flexible que asegure una formación integral y el logro de las competencias a lo largo de la formación” (SINEACE, 2016, p. 16).

De la misma forma, la agencia acreditadora nacional ICACIT, dedicada a la acreditación de programas de Ingeniería, establece de forma explícita un conjunto de resultados del estudiante en el marco de objetivos educacionales. Cada uno de estos objetivos está declarado en el documento de Criterios de Acreditación para Programas de Pregrado. Así, por ejemplo, para programas de Ingeniería, los resultados del estudiante que se establece son los siguientes: conocimientos de Ingeniería, análisis de problemas, diseño y desarrollo de soluciones,

investigación, uso de herramientas modernas, Ingeniería y sociedad, medio ambiente y sostenibilidad, ética, trabajo individual y en equipo, comunicación, gestión de proyectos, aprendizaje permanente (ICACIT, 2020b).

Lo mismo sucede con el Currículo Nacional para la Formación Básica del año 2016 establecido por el Ministerio de Educación, el cual plantea 29 competencias básicas que deben ser desarrolladas a lo largo de la formación escolar (MINEDU, 2016). Esto significa que ya desde los organismos nacionales se ha establecido que los modelos educativos deban estar orientados al desarrollo de competencias.

Todos estos cambios implican transformaciones en la gestión curricular de las instituciones de nuestro país, que vienen influenciadas por diversos factores. Algunos de estos factores serían los requerimientos de acreditación, mejor posicionamiento de una institución frente a otras por las competencias que se compromete a desarrollar en sus egresados, nuevas concepciones que se implementan por ser consideradas mejores formas de concebir los modelos educativos, entre otros.

Considerando ese escenario, cabe tomar en cuenta lo planteado por Gimeno Sacristán (2007) respecto de lo que implican los procesos de definición y construcción de proyectos educativos y el currículum. Este no es una realidad estática y neutra, acabada y objetivable; es un proceso complejo que expresa el equilibrio o choque de diversos intereses y fuerzas que delinear el sistema educativo en un momento y contexto específicos. Por ello, está cargado de valores y supuestos, conscientes o no, que pueden estar vinculados con creencias de grupos sociales dominantes, y que requieren ser analizados y descifrados y no desde una única perspectiva, sino que se requiere una Sociología del Currículo, que integre los aportes de otras disciplinas. Desde esta mirada, se toman en cuenta los procesos de selección, organización, impartición y evaluación de los conocimientos, entendiendo que estos son mecanismos sociales que también ameritan ser investigados. Al mismo tiempo, es necesario comprender que el currículum vendría a ser una praxis y que para su análisis es necesario reconocer los diversos tipos de acciones que intervienen en él, que están asociadas con interacciones culturales y sociales; así, no se reduce al conjunto de aspectos materiales que lo constituyen (planificación, diseño, materiales etc) (Gimeno Sacristán, 2007).

Todo ello es aplicable al análisis de cómo en el Perú han venido apareciendo modelos formativos o modelos curriculares que se declaran como orientados al desarrollo de competencias, desde una mirada de la Sociología del Currículo, para poder construir desde una perspectiva integradora lo que implican los procesos de cambio en los enfoques formativos en la educación superior. Desde esta perspectiva se sitúa el presente estudio, en la medida en que busca analizar procesos de cambio curriculares desde los actores y en relación con factores tanto internos como externos a las instituciones.

Lo anterior se evidencia en que la presente investigación es un estudio de casos –como se explica más adelante en el capítulo dedicado al diseño metodológico– acerca de la trayectoria que han

recorrido dos universidades del país desde que decidieron implementar un modelo de formación por competencias para el pregrado. En muchas universidades de nuestro país, como se ha ejemplificado, se declara un conjunto de competencias que se aspira que los estudiantes desarrollen a lo largo de su formación. Estas declaraciones son prácticamente una constante al menos desde hace una década en un buen número de universidades. Así, pues, contextualmente, es relevante analizar cómo se han venido implementando los procesos de cambio de modelos basados en competencias.

1.2 Formulación del problema

Autores como Díaz Barriga (2015), Corvalán (2008), Jones y Moore (2008) y Andrian Leal et al. (2016) afirman que existen diferentes razones por las que las instituciones han optado por empezar a implementar modelos de formación basados en el desarrollo de competencias; sin embargo, siguen pendientes las preguntas relativas a si se ha logrado la reforma en las instituciones, si los docentes han hecho suyo el enfoque, si se han transformado realmente las prácticas pedagógicas y evaluativas y si se ha alcanzado los estándares esperados. De otra parte, como se explica con mayor detalle en el capítulo dedicado al marco de la investigación, los contextos cambiantes han influido para que muchas instituciones de educación superior decidan cambiar sus enfoques formativos y orientarse al desarrollo de competencias, lo que conlleva a declarar un conjunto de competencias que sus egresados van a alcanzar al completar su formación. Sin embargo, en nuestro país, no se cuenta con estudios que describan o analicen cómo se han conducido estos procesos de cambio en las universidades, los que han venido sucediendo desde fines de los años 90 hacia adelante.

Precisamente, hacia esos aspectos pendientes apunta el problema de la presente investigación, que se expresa en la siguiente pregunta: ¿cuál ha sido la trayectoria de las universidades que han optado por modelos educativos basados en competencias desde que decidieron trabajar con dicho modelo? Con esta pregunta, se busca analizar de dónde partió la decisión institucional de operar un cambio en el modelo formativo, cómo se llevó a la implementación y cómo la perciben los actores o ejecutores del proceso.

En función de ello, la pregunta se descompone en las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cuál ha sido el proceso por el que estas universidades optaron por un modelo educativo basado en competencias?
- ¿Cómo se ha instalado el modelo en los documentos institucionales?
- ¿Cómo se ha venido desarrollando la implementación del enfoque de formación por competencias?
- ¿Cuál es la percepción de los docentes y las autoridades sobre la pertinencia de haber optado por un modelo de formación por competencias?

Con estas preguntas, se busca profundizar en cuatro cuestiones relacionadas con el inicio y el desarrollo del proceso de cambio hacia un enfoque de formación por competencias en cada

institución. La primera pretende indagar cómo y debido a qué factores cada institución decidió empezar a incorporar el nuevo enfoque de formación. La segunda busca analizar cómo el nuevo enfoque se encuentra expresado en documentos institucionales relacionados directamente con el enfoque formativo, en particular, el documento que constituye el modelo educativo. La tercera pregunta, siguiendo a Kozanitis en lo referido a los niveles de la gestión curricular (macro, meso y micro) (2016, p. 78), tiene como propósito analizar la forma en que cada institución está implementando el nuevo modelo de formación: qué acciones se han ejecutado, qué cambios se han tenido que operar. Finalmente, la cuarta pregunta se enfoca en recoger la percepción de los actores o ejecutores del enfoque respecto de este. Para las preguntas uno, tres y cuatro, el análisis parte de la perspectiva de los actores pues ese es un rasgo central de los estudios cualitativos y los estudios de caso, como el presente.

1.3 Objetivos

El objetivo general es el siguiente: analizar la trayectoria de dos universidades privadas y licenciadas del Perú que han optado por modelos educativos basados en competencias para la formación en pregrado, desde que optaron por dicho modelo.

Los objetivos específicos, derivados del anterior, son los siguientes:

- Analizar el proceso que llevó a cabo cada universidad para optar por un modelo educativo basado en competencias.
- Analizar la coherencia interna del modelo de formación por competencias en los documentos institucionales.
- Analizar la forma en que ha venido implementándose el enfoque de formación por competencias en cada institución.
- Analizar la percepción de los docentes y autoridades académicas sobre la pertinencia de haber optado por un modelo de formación por competencias.

1.4 Justificación

Si se hace una revisión de las tesis publicadas en el Registro Nacional de Trabajos de Investigación, RENATI (SUNEDU, 2021c), sobre competencias en educación superior, se encuentra que existen investigaciones de grado y de posgrado que abordan temas relacionadas con competencias, pero siempre referidos a formas de desarrollar competencias particulares – comunicación, competencias digitales u otras– y que van desde los años 2016 a 2021. Sin embargo, no se encuentra estudios sobre cómo se han venido implementado los modelos basados en competencias en educación superior ni sobre cómo perciben los actores de este proceso dicho cambio, si han incorporado en sus prácticas las directrices conceptuales y prácticas de un cambio de modelo como este. Es decir, en el período revisado, no se habrían realizado estudios sistemáticos para determinar cómo se están desarrollando estos procesos de cambio en nuestro país: cómo se definen las competencias, por qué las instituciones deciden empezar a implementar diseños curriculares orientados a desarrollarlas, cómo se construyen los diseños curriculares y cómo se implementan.

En otro contexto, Mulder et al. (2009) realizaron un estudio para recoger las percepciones de diversos actores educativos en Países Bajos y determinar si estos consideran que los enfoques basados en competencias estaban realmente siendo usados y percibidos como útiles. El estudio recogió información de ocho universidades. Los autores afirman que es necesario continuar investigando sobre las posibilidades y limitaciones de los enfoques basados en competencias, para determinar el nivel de integración de estos en la educación superior.

En esta misma línea, Scott (2015) sostiene que los estudios sociales sobre educación superior, esto es, los estudios sobre las universidades en tanto organizaciones, entre 1982 y 2012, se han centrado en aspectos como los siguientes: inequidad, liderazgo organizacional, estrategia en la toma de decisiones, cultura organizacional, efectos del tipo de ingresos económicos en la misión organizacional, ambiente institucional y procesos organizacionales, entre algunos otros. En tanto, como el mismo autor señala, las investigaciones más recientes han introducido otros temas, tales como dificultades derivadas de la mayor diversidad de estudiantes universitarios, efectos de los rankings de universidades, efectos del mercado y crecimiento de entidades con fines de lucro, procesos de globalización, digitalización, entre otros que han surgido desde el año 2006 en adelante. Además de ello, Scott afirma que algunas preguntas aún están pendientes de ser respondidas como esta: “How do we systematically study changes in the institutional logics underlying curricular and program-design decisions by colleges?” (2015, p. 73) En esta última línea de ideas se encuentra la propuesta del presente estudio, con énfasis en aspectos vinculados a los diseños curriculares.

En función de todo ello, desde una perspectiva teórica, analizar la trayectoria de algunas universidades que han implementado enfoques basados en competencias y lo que los actores piensan de estos enfoques educativos contribuiría al campo de la gestión curricular en la educación superior, así como a generar los mecanismos necesarios para mejorar los procesos de implementación de dichos enfoques. Así, pues, se contribuiría a comprender los procesos de gestión curricular basada en competencias, sus retos, aciertos, dificultades.

Por otro lado, desde un punto de vista práctico, la presente investigación permitirá evaluar si las instituciones realmente están implementando los enfoques basados en competencias por una convicción genuina de sus potenciales ventajas o básicamente de manera formal porque los procesos de acreditación así lo exigen. Podría con ello construirse una descripción acerca del estado de avance sobre la incorporación de estos enfoques, con lo que se contribuiría al conocimiento del campo de la gestión curricular en la educación superior, en la medida en que permitiría conocer cómo se desarrollan los procesos de diseño o rediseño curricular y cómo se implementan estos diseños.

Finalmente, considerando una perspectiva metodológica, el presente estudio plantea una estrategia de recojo y análisis de información que supone un acercamiento directo con los actores para conocer, desde ellos mismos, sus perspectivas sobre los procesos de implementación de un enfoque orientado a desarrollar competencias. Como se explicará más adelante, se trata un estudio cualitativo, descriptivo y realizado como un estudio de casos

colectivo e instrumental. Esta propuesta puede ser replicada en otras instituciones aplicando los instrumentos diseñados para el recojo de la información. Con ello, se considera que metodológicamente esta investigación genera un aporte para el análisis de los procesos de implementación de modelos por competencias.

1.5 Limitaciones

Una primera limitación de un estudio como el presente es que no existe una “(...) visión unívoca del enfoque por competencias (...)” (Corvalán, 2008, p. 17). Es decir, existen diferentes aproximaciones a la noción de competencia. Ello implica que, si bien diversas instituciones ya están implementando este tipo de enfoques, aún hace falta construir una teoría que permita situarlos en un marco conceptual y teórico. Al mismo tiempo, esta diversidad de perspectivas puede conllevar a que una institución esté implementando una determinada concepción de competencia y otras instituciones estén considerando una muy distinta, lo que no necesariamente las haría comparables.

Por otro lado, al no haberse encontrado estudios con propósitos similares, ha sido necesario construir los instrumentos de recojo de información diseñándolos especialmente para la presente investigación. Como se detalla más adelante, estos instrumentos han consistido en un protocolo para entrevistas, un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas y una matriz de análisis de información documental. Así, no se ha contado con instrumentos previamente validados o aplicados en otros contextos.

CAPÍTULO II MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Contextos en los que surgen los enfoques basados en competencias en la educación superior

Los enfoques basados en competencias en la educación superior han aparecido en un contexto de cambios en muy diversos ámbitos. Es necesario tener claridad respecto de cuáles son esos contextos y cómo estos han influido para que las instituciones de educación superior decidan realizar los cambios que estos enfoques suponen. Al mismo tiempo, estos no están exentos de críticas, de opositores y defensores, por lo que su implementación está teniendo lugar en medio de debates, a pesar de que, como afirma Díaz Barriga (2006), nos encontramos ya en medio del enfoque por competencias en la educación desde los últimos años.

Antes de revisar con cierto detalle estos contextos, resulta oportuno detenerse a explicitar a qué se alude cuando se habla de enfoques basados en competencias. De acuerdo con Gimeno Sacristán (2008), los enfoques basados en competencias serían una apuesta por una forma de concebir la educación, que no necesariamente es nueva, porque como él señala “Existe una larga tradición de planteamientos, de prácticas y de realización de experiencias educativas que utilizan el concepto de *competencia* para denominar los objetivos de los programas educativos, entender y desarrollar el currículum, dirigir la enseñanza (...).” (Gimeno Sacristán, 2008, p. 13) Como el mismo autor señala, ejemplos de ello se encuentran en la enseñanza de una segunda lengua en el currículum escolar, con la que se busca que el estudiante pueda comunicarse, es decir, que tenga competencia comunicativa en una segunda lengua; otro ejemplo es el caso de la formación técnica profesional, con la que se busca que los estudiantes desarrollen competencias muy concretas, las que tienen que expresarse en un saber hacer.

En cambio, como sostiene Kozanitis (2016), la lógica de desarrollo por competencias es un modelo relativamente nuevo al menos en el contexto universitario canadiense, pues señala que en el Politécnico de Montreal, por ejemplo, fue en el año 2005 cuando se decidió incorporar dos competencias genéricas y en 2009 el Canadian Engineering Accreditation Board estableció 12 competencias obligatorias para los egresados de Ingeniería. En tanto, para Villa y Poblete, se trataría de

(...) un enfoque de enseñanza-aprendizaje que requiere necesariamente partir de un perfil académico-profesional que recoja los conocimientos y competencias que se desea desarrollen los estudiantes que estén realizando un determinado tipo de estudios. Su programa formativo debe explicitar las competencias genéricas y específicas deseadas y distribuidas en los cursos que configuren la titulación correspondiente. (2007, p. 29)

Así, este enfoque estaría centrado en desarrollar competencias genéricas y específicas con el fin de preparar a los futuros egresados para manejar tanto conocimientos como la capacidad para aplicarlos en diferentes contextos (Villa y Poblete, 2007). Por su parte, López Ruiz (2011) afirma que el enfoque por competencias es una alternativa interesante y sistemática que podría permitir que la educación superior universitaria se alinee con los nuevos tiempos, en la medida en que permite aprendizajes más holísticos, integradores y menos fragmentados (Moncada Cerón, 2011), constituyéndose en apuestas por un modelo de educación (Tobón, 2008).

Al mismo tiempo, como afirman Corvalán y Tardif (2012), los enfoques basados en competencias se alinean con las diversas formas de inteligencia; en tanto las formas tradicionales de enseñanza estaban más enfocadas solo en la inteligencia lógica y en la diferenciación entre trabajo intelectual y trabajo manual. El hecho de considerar que hay varias formas de demostrar inteligencia (kinestésica, emocional, social) justificaría la necesidad de los aprendizajes por competencias y no solo aquellos enfocados en los saberes enciclopédicos. Por su parte, Kamphorst et al. (2013) afirman que la educación basada en competencias es un concepto general para todos los enfoques de enseñanza que utilizan las competencias como punto de partida para determinar los objetivos y los contenidos de la educación y que, en los programas basados en competencias, los contenidos están menos fragmentados en comparación con el currículo más tradicional en las universidades.

Así, pues, los enfoques basados en competencias para la educación superior vendrían a ser una perspectiva respecto de cómo concebir y llevar a la práctica la formación superior, enfocados en aprendizajes más integradores y menos fragmentados. Evidentemente, para tener mayor claridad respecto de estos enfoques, resulta necesario explicar en qué consisten puntualmente las competencias, ello se verá más adelante en los siguientes subcapítulos. Como veremos a lo largo de este subcapítulo, la aparición y consolidación del enfoque de formación por competencias es una de las transformaciones de la realidad universitaria de los últimos tiempos (Becerra Marsano y La Serna Studzinski, 2016) y, cada vez más, las universidades se están enfocando en el desarrollo de objetivos educacionales generales en sus graduados, los que van más allá del conocimiento técnico o la experiencia disciplinar (McNeil et al., 2012).

Como afirman Becerra Marsano y La Serna Studzinski (2016), considerando que la historia de las universidades se remonta a nueve siglos de existencia, es evidente que desde entonces estas han pasado por una serie de transformaciones relacionadas con los contextos sociales y políticos de cada época y lugar. Tal como señalan estos dos autores y coinciden también con lo expuesto por López Segrera (2006), fue en el siglo XII en Europa occidental donde emergieron las primeras instituciones que llamamos ahora universitarias. Ello no significa que antes no hubiera instituciones educativas, todo lo contrario, pero su estructura y su lógica no eran lo que devino en instituciones universitarias: enseñanza a través de facultades, asignaturas organizadas en currículos, sistemas de evaluación del aprendizaje a través de exámenes, grados académicos, títulos, etc. Estos rasgos se han mantenido por nueve siglos. Pero hay un conjunto de rasgos que sí han ido cambiando.

Las primeras universidades eran gremios de maestros y estudiantes que gozaban de algunos beneficios como exoneración de impuestos, fuero académico (si un miembro de la institución era acusado de algún delito, era juzgado en el fuero académico), entre otros; tenían un carácter internacional pues acogían a maestros y estudiantes de distintas partes del viejo continente. En el siglo XIV, ocurrió una primera gran transformación: las universidades comenzaron a ser fundadas y a depender de los poderes civiles y religiosos, por lo que se redujo su libertad de pensamiento e iniciaron un declive. En el siglo XVI ocurrió una segunda transformación: perdieron su carácter internacional, con lo que el declive se aceleró pues imperó un dogmatismo religioso en la primera etapa de la Edad Moderna. En el siglo XIX ocurrió una tercera gran transformación: se consolidaron tres nuevos modelos: el modelo inglés (centrado en la formación de élites con una formación en artes liberales clásicas); el modelo francés o napoleónico (modelo burocrático, con universidades sometidas al estado; centrado en la formación en Derecho o Ingeniería); modelo alemán, humboldtiano (centrado en la investigación). En el siglo XX han surgido modelos mixtos de estos tres. Y a partir de la década del setenta surge la cuarta gran transformación. (Becerra Marsano & La Serna Studzinski, 2016; López Segre, 2006).

¿Cuál es, pues, el contexto que en el siglo XX podría permitir afirmar que se ha operado una nueva gran transformación en la educación superior? Brunner (2002) afirma que deben considerarse cinco contextos importantes: masificación de la educación, cambios en el contexto de información y conocimiento, nuevas demandas ocupacionales, nuevas demandas del contexto de desarrollo y nuevas demandas del contexto cultural.

López Segre (2006) considera que deben tenerse en cuenta 11 aspectos relevantes en el contexto global de la universidad del siglo XX: el fin de la Guerra Fría y, con él, el surgimiento de la hegemonía de la lógica del mercado; la globalización que agudiza las distancias entre pobres y ricos; falta de cultura de paz; agudización de problemas derivados del crecimiento demográfico; calentamiento global; surgimiento de la sociedad de la información; cambios en los sistemas democráticos; continuación de las desigualdades de género; pluralismo cultural y, al mismo tiempo, vasallaje cultural; importancia que la sociedad del conocimiento otorga a la educación permanente y a la venta del conocimiento; nuevas instituciones que cobran fuerza y que buscan alejarse de los paradigmas liberales o neoliberales (como organizaciones no gubernamentales, por ejemplo, y foros mundiales alternativos). Becerra Marsano y La Serna Studzinski (2016) afirman que hay seis grandes cambios que han impulsado las últimas transformaciones en la educación superior: las demandas del mundo empresarial, la masificación de la educación superior, la necesidad de mayor coordinación curricular, las exigencias y la expansión de los sistemas de acreditación, las demandas por una formación más integral e interdisciplinaria, las demandas de la sociedad del conocimiento. Los autores mencionados coinciden en el aspecto relacionado con la sociedad del conocimiento.

Por su parte, De Ketele (2008) sostiene que después de la segunda guerra mundial, de haber puesto nuevamente en marcha la maquinaria económica, de haber implementado mecanismos de protección social, de haber creado una demanda de bienes y servicios creciente, los estados

no eran capaces de hacer frente a las nuevas demandas ni de imponer sus leyes a las empresas multinacionales ni a los *holdings* financieros; la caída del muro de Berlín aceleraba el proceso. De otro lado, Cuba Esquivel (2016) considera que fueron importantes las transformaciones económicas y sociales, el desarrollo de nuevas tecnologías, la tercera revolución post industrial, la metamorfosis de la sociedad; así, los cambios económicos y los descubrimientos científicos cambiaron las formas de producción, permitiendo tener más control sobre la transformación energética y aumentar la eficiencia de las maquinarias, lo que replanteó el modelo de preparación de los trabajadores.

Si resumimos los cambios señalados por los autores mencionados (Brunner, 2002; López Segrera, 2006; Becerra Marsano & La Serna Studzinski, 2016; De Ketele, 2008), podemos afirmar que los sistemas de educación superior universitaria han venido experimentando cambios surgidos en contextos derivados de la globalización con los consecuentes cambios económicos y sociales, surgimiento de la sociedad del conocimiento, masificación de la educación, nuevas demandas de la esfera laboral, entre otros. Lo que puntualmente interesa aquí analizar de esta transformación es lo relacionado a qué ha impulsado que nos hallemos en lo que los autores mencionados han señalado como un momento en que las instituciones han optado por enfoques basados en competencias.

Tabla 1
Cambios y constantes en las universidades

La universidad en...	Rasgos generales	Las constantes	Contextos generales
Los inicios	Gremios de maestros y estudiantes, internacionales		Siglo XII, Alta Edad Media
Siglo XIV	Fundadas por y dependientes de los poderes civiles y religiosos	Enseñanza a través de facultades	Fines de la Edad Media
Siglo XVI	Pérdida del carácter internacional, surgimiento de sociedades científicas	Asignaturas organizadas en currículos	Renacimiento, Ilustración Inicio de la Modernidad Grandes descubrimientos
Siglo XIX	Tres modelos: inglés, napoleónico, alemán	Sistemas de evaluación del aprendizaje a través de exámenes	Revolución industrial
Siglos XX y XXI	Modelos mixtos Cuarta gran transformación	Grados académicos, títulos	Las dos Grandes Guerras Fin de la Guerra Fría Tercera revolución post industrial Sociedad del conocimiento Democratización de la educación

Basado en Becerra Marsano y La Serna Studzinski (2016), López Segrera (2006).

Si observamos los contextos generales para los siglos XX y XXI, podemos puntualizar en algunos de ellos para explicar con detalle el surgimiento de los enfoques basados en competencias. Dos de ellos son particularmente importantes y están relacionados directamente con los cambios en los enfoques educativos: el surgimiento de la sociedad de la información y la democratización de la educación; la importancia de cada uno de ellos se explica con detalle en los siguientes

subcapítulos. Al mismo tiempo, estos dos conducen a pensar en un tercer aspecto relevante para la explicación del surgimiento de los enfoques por competencias: las nuevas demandas del mundo del empleo, que se derivan de los anteriores. En virtud de ello, el presente subcapítulo se centra en explicar estos tres aspectos. No se debe descuidar otro aspecto relevante que consiste en que, como señalan Díaz Barriga y Hernández (2010), en las dos últimas décadas del siglo XX hubo un gran desarrollo de la Psicología Educativa y de diversos paradigmas psicoeducativos, que han tenido una gran repercusión en los sistemas educativos. Este último aspecto será analizado en un subcapítulo posterior (2.4), pues permitirá analizar con más detalle y profundidad el sentido de la propia noción de competencia en el contexto actual.

2.1.1. Las demandas desde la sociedad del conocimiento

Como se sabe, la década de los noventa trajo consigo la irrupción de internet en diversos ámbitos de la vida social, económica, educativa y muchos otros. Esta irrupción implicó que la cantidad de información disponible para un usuario promedio fuera enorme, y que el tiempo dedicado a la búsqueda y al acceso a la información se redujera dramáticamente. Como ejemplo de ello, consideremos lo señalado por Brunner:

Considerado en conjunto, se calcula que el conocimiento (de base disciplinaria, publicado y registrado internacionalmente) habría demorado 1.750 años en duplicarse por primera vez contado desde el comienzo de la era cristiana, para luego volver a doblar su volumen, sucesivamente, en 150 años, 50 años y ahora cada 5 años, estimándose que hacia el año 2020 se duplicará cada 73 días. (2002, p. 10)

Así, pues, la cantidad de información disponible se ha incrementado notablemente y no solo en el ámbito disciplinar, sino en muy diversos ámbitos. Esta abrumadora cantidad y disponibilidad de información es lo que, en principio, llevó a los teóricos a formular la idea de sociedad de la información y, más adelante, la idea de sociedad del conocimiento.

El concepto de sociedad del conocimiento es fundamentalmente un concepto económico, en tanto está ligado a cambios relacionados con las formas de producción y de generación de riqueza. Se refiere al hecho de que la riqueza ya no está especialmente centrada en la posesión de tierras y su consecuente producción agrícola, como tampoco en la producción industrial de bienes, sino en la producción y uso del conocimiento, los que están relacionados con la prestación de servicios. Así, el conocimiento se convierte en un bien que posibilita el crecimiento y el desarrollo. Se trata, pues, de un cambio que impacta diversos ámbitos de la vida social (Becerra Marsano & La Serna Studzinski, 2016).

Ahora bien, es necesario preguntarse cómo esto plantea demandas para los sistemas de educación superior, pues como afirman Corvalán y Tardif, "La irrupción de la sociedad del conocimiento es el principal fenómeno que hoy justifica la pedagogía por competencias" (2012, p. 23).

Para intentar responder esta pregunta, resulta pertinente considerar lo que plantea Schaeper:

The emergence of the knowledge society implies a high need for abstract and analytical thinking, creativity and problem-solving abilities. With the introduction of new modes of production and work organization, the occupation-specific division of labour is gradually replaced by a cross-functional work organization (Baethge and Baethge-Kinsky 1998). In addition, flat hierarchies and self-control take the place of strong hierarchies and external control, and the boundaries of work with respect to time and space are becoming blurred. As a consequence, cross-curricular, interdisciplinary and communication competencies, the ability for cooperation, self-organization and self-direction, intercultural competencies, flexibility, mobility, foreign language skills, and the ability to coordinate different life spheres are becoming important prerequisites for fulfilling occupational tasks. (2009, p. 678)¹

Según lo afirmado por el autor, la sociedad del conocimiento exige un nuevo tipo de aprendizajes fundamentalmente debido a nuevas formas de producción y a nuevas formas de organización del trabajo, que demandan ciertas competencias que deben ser desarrolladas como parte de la formación en educación superior. Así también, como afirman Baartman y Ruijs (2001), en muchos países, la educación está cambiando como respuesta a una sociedad cada vez más basada en el conocimiento y las organizaciones que demandan profesionales flexibles. Muestra de ello es lo señalado por Frank y Meyer (2007) cuando mencionan cinco indicadores significativos de cambio en los últimos 70 años en las universidades en todo el mundo: en casi todos los países del mundo se cuenta hoy con universidades; no solo ha incrementado el número de estudiantes matriculados, sino también las características de los estudiantes (más mujeres, más minorías, más niveles socioeconómicos); la expansión no se restringe según niveles de desarrollo por países o diferenciación social; se ha diversificado el abanico de departamentos, titulaciones, carreras: han aparecido nuevos campos de estudio que han permitido incorporar materias que antes se valoraban como triviales o no aptas para la educación superior; finalmente, la estructura de las instituciones universitarias se ha transformado (hay nuevas áreas: relaciones públicas, seguridad medioambiental, gestión de la comunicación etc), lo que evidenciaría que existen nuevos o más vínculos entre la universidad y la sociedad.

Además de ello, como sostienen Jonnaert et al. (2006), se considera una perspectiva diferente sobre el conocimiento, según la cual este ya no se asume como una entidad estática reproducible desde el saber transmitido por el docente. Coinciden con esta idea Baartman y

¹ El surgimiento de la sociedad del conocimiento implica una gran necesidad de pensamiento abstracto y analítico, creatividad y habilidades para resolver problemas. Con la introducción de nuevos modos de producción y organización del trabajo, la división del trabajo específica de la ocupación se reemplaza gradualmente por una organización de trabajo interfuncional (Baethge y Baethge-Kinsky 1998). Además, las jerarquías planas y el autocontrol reemplazan las fuertes jerarquías y el control externo, y los límites del trabajo con respecto al tiempo y el espacio se vuelven borrosos. Como consecuencia, las competencias transversales, interdisciplinarias y de comunicación, la capacidad de cooperación, autoorganización y autodirección, las competencias interculturales, la flexibilidad, la movilidad, las habilidades en el idioma extranjero y la capacidad de coordinar diferentes esferas de la vida se están convirtiendo en requisitos previos importantes para cumplir tareas ocupacionales. (Traducción propia)

Ruijs (2001), al afirmar que la organización del trabajo está cambiando y ya no es suficiente el taylorismo (división de tareas): se requiere que las personas tengan visión integral.

Así, pues, se trataría de que la sociedad del conocimiento habría impulsado a las instituciones de educación superior a plantearse el reto de formar profesionales preparados para nuevas formas de trabajo. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que la irrupción de la sociedad del conocimiento ha implicado también una serie de rupturas, pues los grupos poblacionales de menores recursos tienen acceso restringido a la información y al conocimiento (Jonnaert et al., 2006); de modo que la difusión generalizada del conocimiento puede contribuir a aumentar la brecha entre los más avanzados y los menos avanzados.

Ahora bien, es importante analizar qué es exactamente lo que la sociedad del conocimiento exige en la formación superior. Como afirma Brunner (2002), una de las demandas en el contexto de la sociedad del conocimiento es cómo mantener vinculadas a las instituciones de educación superior con las fronteras del conocimiento y, al mismo tiempo, insertarse productivamente en ellas pues el conocimiento no solo se produce en la academia; se requiere que los graduados desarrollen competencias generales, cultiven destrezas sociales y comunicativas, que reciban formación como emprendedores y que sean flexibles. Así mismo, es necesario que los graduados adquieran a lo largo de su formación competencias académicas (conocimiento especializado y capacidad de aplicarlo), competencias personales y de desarrollo social y competencias que les permitan afrontar con actitud positiva las oportunidades y el riesgo; es decir, ya no se requiere solo considerar competencias propias de cada especialidad.

En síntesis, si la denominada sociedad del conocimiento plantea nuevas formas de organización del trabajo, mayor cantidad de información y conocimiento que se renuevan con una periodicidad cada vez más corta, y todo ello exige que los futuros profesionales estén preparados con disposiciones que van más allá de la especialización disciplinar, lo nuevo –las nuevas demandas– estaría enfocado en cómo desarrollar esas disposiciones. ¿Es realmente esto algo nuevo que la educación superior debe afrontar? Lo sería en la medida en que las instituciones de educación superior hayan estado enfocadas en la preparación disciplinar especializada sin preocuparse de preparar a los estudiantes para la aplicación de estos saberes especializados o el desarrollo de capacidades que les permitan adaptarse, seguir aprendiendo, trabajar con otros profesionales de disciplinas muy distintas.

Sería bastante aventurado afirmar que todas las instituciones de educación superior han estado enfocadas solo en la transmisión de conocimientos disciplinares sin preparar a los estudiantes para su aplicación en contextos distintos. Incluso, dentro de una misma institución podría considerarse que ha habido siempre escuelas académicas más enfocadas en la relación con otros, en la aplicación de los saberes, en el aprendizaje continuo o la investigación. Esto último, sin duda, puede encontrarse en las escuelas de formación en Medicina y otras ciencias de la salud, en las que es indispensable al menos un año o dos de práctica hospitalaria o internado (Salcedo Espinoza, 2019).

Lo cierto es que la apuesta por los enfoques basados en competencias en educación superior busca hacer explícito y poner en el primer plano, de los modelos de formación, el desarrollo de las diversas capacidades mencionadas, no como una posibilidad que podría o no ocurrir, sino como una prioridad. Y, además de ello, estos enfoques pretenden desde el inicio de la formación que los saberes no sean solo transmitidos, sino contruidos colaborativamente. Esto último se relaciona no solo con el contexto de la sociedad del conocimiento sino con una perspectiva sobre cómo se construyen los aprendizajes, que será abordada en un subcapítulo posterior (2.4).

2.1.2 La democratización de la educación superior y las exigencias de calidad

Otro de los aspectos relevantes que han conducido a la aparición y proliferación de los enfoques por competencias es el crecimiento de las matrículas en educación superior en diversos lugares del mundo. Ello se ilustra en lo afirmado por Meyer y Ramírez:

Después de la Segunda Guerra Mundial, la educación ha experimentado una gran expansión en todo el mundo, con un aumento de las matriculaciones y su universalización sin distinciones de clase, género o etnia. El contenido de la educación también ha crecido y abarca un mayor número de esferas de la vida social. Los rasgos del estudiante deseado y esperado se han transformado sobremanera, con un mayor énfasis en los derechos humanos y cívicos y con un retrato globalizado tanto del estudiante como del mundo en el que vivirá. (2010, pp. 18, 19)

Los autores describen los cambios surgidos en los sistemas educativos como consecuencia de la expansión de la educación. A esto puede sumarse lo señalado por Bruner (2002): dado que hay más egresados del nivel escolar, ingresan más estudiantes con baja preparación a la educación superior y los sistemas educativos no están preparados para ello, con lo que se estaría apuntando hacia nuevas formas de concebir las propuestas formativas, que para los contextos actuales han derivado, en muchos lugares del mundo, en enfoques orientados a desarrollar competencias.

Biggs (2006) sostiene que las aulas, desde la década de los noventa, son masivas y más diversas; no solo se tiene estudiantes selectos con los que parecería que la clase magistral funciona bastante bien. Según el autor, ello se debe a cambios en las formas de acceso a la universidad y a que existen presiones gerenciales y a que los estudiantes se sienten clientes. Ello se relaciona, además, con el incremento en el número de instituciones de educación superior, lo que se ilustra con los datos que proporciona Brunner:

Así, mientras en 1950 no existían más que 75 universidades en la región [América Latina], y sólo un puñado de institutos de ES [educación superior] no universitarios, en la actualidad existen más de 5 mil IES, incluyendo alrededor de 900 universidades. (2002, p. 2)

Como se observa, el incremento en tan solo cinco décadas es notable. Por su parte, Villarroel y Bruna (2014) afirman que el modelo clásico de enseñanza centrado en la transmisión de saberes se ha visto retado cuando apareció un incremento exponencial en las matrículas y procesos de admisión caracterizados por incorporar estudiantes muy heterogéneos; según los autores, uno de los problemas es que los estudiantes tenían dificultades para integrar materias y, por ello, se empezó a cuestionar la pertinencia de los contenidos enseñados.

Además de este incremento en el número de instituciones y en las matrículas, Brunner (2002) sostiene que todo ello pone a las instituciones de educación superior ante la necesidad de afrontar nuevos tipos de demandas educacionales. Así, ya no se trataría solo de una demanda por acceso a la educación, sino una enfocada en oportunidades, competencias, niveles de desempeño. El autor también afirma que existen otras fuentes de demanda de estudios superiores: personas que trabajan, adultos, tercera edad y que también crece la demanda por estudios de post grado, diplomados, formación complementaria. Por su parte, Frank y Meyer (2007) puntualizan el enorme incremento en las ofertas formativas; así, por ejemplo, en algunas universidades norteamericanas algunos programas han pasado de ofrecer seis titulaciones a fines del siglo XIX a contar en el siglo XXI con más de 150; en Europa, por ejemplo, en la Universidad de Lovaina, en un lapso de 70 años se ha pasado de tener tres especialidades médicas a tener actualmente 12.

Este crecimiento ha llevado a que se busque generar mecanismos para garantizar o verificar ciertas condiciones mínimas de calidad en los servicios educativos que las nuevas instituciones educativas brindan no solo en nuestro país, sino a nivel internacional, como lo muestra lo afirmado por Brunner: "La masificación de la demanda y del acceso conducen asimismo a la necesidad de establecer mecanismos para asegurar la calidad de la oferta pública y privada de ES (sistemas de información, control, examinación, evaluación y acreditación) (...)" (2002, p. 8).

Agencias acreditadoras internacionales como Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET, Estados Unidos), Accreditation Council for Business Schools and Programs (ACBSP, Estados Unidos), Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, España), Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, Chile) y muchas otras se han creado en las últimas décadas como organismos encargados de evaluar las instituciones de educación superior. Las evaluaciones se realizan con estándares; en general, muchas de ellas consideran la evaluación de competencias, objetivos educacionales o resultados de aprendizaje (ABET, 2014; ACBSP, 2020; ANECA, 2020). Resulta ilustrativo considerar uno de los criterios de acreditación señalados por CINDA: "La unidad ha estructurado el currículo de la carrera en función del perfil de egreso previamente definido, considerando tanto competencias directamente vinculadas al desempeño profesional como otras de carácter general y complementario" (2020, p. 4).

Las agencias acreditadoras no establecen qué competencias deben desarrollar las instituciones –salvo en el caso de ABET (2014) o ICACIT (2020), por ejemplo, que aluden a objetivos educacionales–, pero sí establecen entre sus estándares que la institución tenga una propuesta formativa que desarrolle competencias y que estas sean evaluadas en diferentes etapas del

recorrido formativo. Esto ocurre para el caso de ACBSP (2020) o SINEACE (2016), por ejemplo. Una característica de los procesos de acreditación es que los egresados con al menos dos o tres años de experiencia laboral sean evaluados para determinar si han alcanzado el nivel esperado en el desarrollo de competencias profesionales (SINEACE, 2016); esto implica que se espera que el desarrollo de competencias sea un proceso de aprendizaje continuo, que se sigue desarrollando con la experiencia laboral.

Los procesos de acreditación no solo evalúan el desarrollo de competencias, como es de suponer. Consideran un conjunto complejo de elementos que una institución debe satisfacer para ser acreditada, desde los recursos humanos, docentes y no docentes, hasta infraestructura en todos sus niveles (ABET, 2104; SINEACE, 2016).

La pregunta relevante sobre la aparición de los procesos de acreditación es por qué son necesarios, si lo son. Una posible respuesta es que estos procesos se han ido construyendo como respuesta al gran incremento en la oferta educativa, la que a su vez es resultado de la masificación de la educación superior, con el propósito de que las instituciones puedan diferenciarse. Una agencia acreditadora debería ser un tercero, una perspectiva neutral, respecto de las instituciones educativas y los organismos nacionales. Se constituyen así en una forma de dar reconocimiento a las instituciones, que han venido incrementándose en número.

Otra pregunta relevante sobre esta realidad –aumento en el número de instituciones de educación superior y aparición de procesos y agencias de acreditación– es por qué las agencias acreditadoras han apostado por incluir entre sus estándares los relativos a las competencias. La respuesta a esta pregunta podría ser un indicador de qué se espera de los enfoques basados en competencias y de si acaso estos enfoques están satisfaciendo las expectativas que ellos han generado, y está relacionada con el siguiente punto: las demandas desde el mundo del empleo.

2.1.3 Las demandas del mundo del empleo

El tercer aspecto que será abordado para poner en contexto el surgimiento de los enfoques basados en competencias en la educación superior es el relativo a qué necesidades ha planteado la esfera laboral, el mundo del empleo, a las instituciones de educación superior. Esta esfera estaría constituida por las instituciones que requieren de profesionales calificados. Evidentemente, no se trata de un conjunto homogéneo de instituciones y todas ellas tienen diferentes necesidades y expectativas, pero diversos organismos internacionales, como el Banco Mundial, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y muchos otros, han insistido no solo en los aspectos cuantitativos de la formación sino también en los cualitativos y así surgió la idea de un currículo basado en la formación de competencias (De Ketele 2008).

Como explican Villarroel y Bruna (2014), desde hace más de dos décadas surgió la necesidad de cambiar el enfoque de lo teórico hacia integrar la formación de competencias; los argumentos para el cambio se relacionaban con la idea de que la educación superior estaba en crisis: falta de vinculación del mundo académico con la sociedad y la realidad laboral. Con esta idea coincide Roldão (2009) cuando sostiene que un primer nivel que explicaría el surgimiento de las competencias habría estado dado por las presiones del mercado de trabajo, cada vez más competitivo en la sociedad actual y que exige que se garantice un dominio de competencias consideradas indispensables para la vida profesional. Del mismo modo, Corral-Ruso (2021) sostiene que existen nuevas condiciones, transformaciones socioeconómicas, avances en la ciencia y la tecnología a nivel mundial que llevan a la consideración de un nuevo modelo para la formación superior; ello se vincularía con el hecho de que existiría una falta de proximidad entre el contexto educativo y la esfera laboral de los egresados.

Los enfoques basados en competencias habrían surgido como respuesta a la mencionada crisis, buscando una formación más integral y holística, así como sintonizando los programas con las necesidades del medio, el sector productivo y la inserción internacional. Así mismo, los cambios en la organización del trabajo han puesto el foco de atención en las habilidades y competencias que los empleadores requieren (Berdrow & Evers, 2010).

De aquí habría surgido la necesidad explícita de tomar en cuenta la perspectiva de las instituciones receptoras de los egresados de la formación superior:

El Aprendizaje Basado en Competencias significa establecer las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual y que, como es lógico, no pueden ser únicamente determinadas por las universidades sin la consulta y participación de las entidades laborales y profesionales. (Villa & Poblete, 2007, p. 29)

Como afirman los autores, la consideración sobre optar por una formación por competencias no es solo una opción que las instituciones educativas toman por iniciativa exclusivamente suya, sino incorporando la consulta de entidades laborales, las receptoras de los egresados. Además de ello, la consulta a estas entidades sería para determinar cuáles son las competencias que requieren ser desarrolladas. Una de las razones para ello sería, como sostiene Schaeper (2009), que la investigación hasta ahora ha demostrado que las instituciones de educación superior tienen éxito en equipar a sus estudiantes con competencias específicas, disciplinares, pero que, en muchos otros dominios, en particular los dominios no cognitivos, los graduados muestran déficits considerables. Y, al mismo tiempo, como afirma Brunner (2002), existe una débil conexión entre la universidad y la empresa y, como señala Cranmer (2006), la preocupación de los empleadores de que los programas de pregrado no están proporcionando a los graduados las habilidades necesarias para sus carreras es un problema mundial.

Uno de los hitos importantes que cambia el panorama de la educación superior es la Declaración de Bolonia de 1999, que buscaba entre otros diversos aspectos fomentar la empleabilidad y la movilidad de los egresados, tal como afirma Schaeper:

Recientemente, el Proceso de Bolonia, cuyo objetivo es crear un Espacio Europeo de Educación Superior coherente, ha ejercido una presión adicional sobre las instituciones de educación superior para preparar mejor a sus estudiantes para el mundo del trabajo. Se espera explícitamente que las instituciones de educación superior en Europa promuevan la "empleabilidad". (2009, p. 677)

A partir de las reformas generadas con el proceso de Bolonia, surgió el Proyecto Tuning, tanto en Europa como en Latinoamérica. Este proyecto en Europa levantó información primero con egresados; la segunda fuente de información fueron los empleadores (se levantó información de casi mil organizaciones); la tercera fuente fueron los académicos (casi mil) (Villa & Poblete, 2007). Ello ha implicado que las voces de los empleadores se han empezado a tomar en cuenta de manera cada vez más explícita.

Según Le Boterf (2015), para las empresas ya no solo se requiere calidad, se necesita también ir más rápido que los demás e innovar. Y la innovación no se logra siguiendo procedimientos estandarizados, hace falta ser competente, pues la estandarización de procesos solo permite alcanzar resultados promedio y, en entornos de alta competitividad, este tipo de resultados no basta. Las exigencias de la competitividad, como sostiene el autor, cuestionan la organización taylorista del trabajo: los empleados no son intercambiables, no pueden provenir del mismo molde ni realizar tareas fragmentadas y repetitivas y obedecer solo a las instrucciones de la jerarquía. Se requiere personas capaces de tomar iniciativas y decisiones para enfrentar incidentes, versatilidad de mercados, variedad de clientes.

Así, pues, como afirma Yañiz,

La incorporación de las competencias al lenguaje y a los contenidos universitarios responde a diferentes motivos:

Por un lado, es un modo de acercar la universidad a la sociedad y al ámbito laboral, y como tal constituye una recomendación recogida en el Informe Universidad 2000 de la CRUE [Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas] para la profesionalización de la formación universitaria.

Por otro lado, es un modo de reclamar una enseñanza más práctica y útil para los estudiantes. Refuerza el planteamiento de una formación que se diseña mirando al aprendizaje y al alumnado en varios sentidos: hacerla más práctica; utilizar procedimientos que garantizan un aprendizaje significativo y funcional; incorporar la formación en un sentido integral. (2006, p. 6)

La noción de empleabilidad resulta clave en el contexto de la incorporación de los enfoques de formación por competencias. Ello se ilustra en lo afirmado por Cranmer (2006) para el caso del Reino Unido: los problemas de empleabilidad son el núcleo de la educación superior contemporánea en el Reino Unido. El mismo autor señala que el Dearing Report (National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997) recomendó el desarrollo de ciertas

habilidades para la empleabilidad: comunicación, aritmética (*numeracy*), tecnología de la información y aprender a aprender en un alto nivel en todas las materias.

La noción de empleabilidad alude a la idea de preparación para el trabajo. Diversas investigaciones actuales (Dresel et al., 2015; López Segre, 2006; McNeil et al., 2012; Mulder et al., 2008) se centran en el estudio de las competencias para la empleabilidad, como es el caso del estudio de Cranmer (2006). En algunos contextos se hace referencia a ellas como competencias blandas. Las demandas, por tanto, planteadas desde la esfera laboral a las instituciones de educación superior se centran en cierto tipo de competencias que los egresados no habrían estado desarrollando antes de la incorporación de los enfoques de formación por competencias y de la masificación de la educación superior.

Se trataría de la convergencia de estos tres escenarios: surgimiento de la sociedad del conocimiento, masificación de la educación superior y falta de preparación de los graduados para los nuevos escenarios laborales, pues probablemente uno sin los otros no habría impulsado necesariamente hacia una orientación a un enfoque como el de competencias. El primer escenario se vincula con el segundo y el tercero: nuevas exigencias en la organización del trabajo y nuevas necesidades de poblaciones más heterogéneas de estudiantes. En tanto las demandas del mundo del empleo surgen también de las nuevas formas de organización del trabajo, pero al mismo tiempo por la constatación de que los egresados no están preparados para afrontar los requerimientos de esas nuevas formas de organización.

2.2 Marco contextual en el Perú

En el siglo XX y en las dos primeras décadas del siglo XXI, en materia de educación en general y de educación superior en particular, el Perú ha tenido grandes cambios que han estado en parte impulsados por las transformaciones mencionadas en los acápites precedentes: la sociedad del conocimiento, la democratización y la consecuente masificación de la educación y las demandas del mundo del empleo. Sin embargo, estas transformaciones también han tenido lugar por los contextos políticos particulares del país.

En el ámbito normativo, en el período mencionado, en el país se dieron tres Constituciones Políticas, las que corresponden a los años 1933, 1979 y 1993. En cada una de ellas se han planteado concepciones y lineamientos en materia de educación que han implicado cambios para todo el sistema educativo.

Así, la Constitución Política del año 1933, en el título III, dedicado a la educación y que contiene 13 artículos, señala que “La dirección técnica de la educación corresponde al Estado” (art° 71) y que “El Estado fomenta la enseñanza en sus grados secundario y superior, con tendencia a la gratuidad” (art° 75). En tanto, la Constitución Política del año 1979, en su capítulo IV, dedicado a la educación, la ciencia y la cultura, con 21 artículos, establece que

El Estado reconoce, ayuda y supervisa la educación privada, cooperativa, comunal y municipal que no tendrán fines de lucro. Ningún centro educativo puede ofrecer conocimiento de calidad inferior a los del nivel que le corresponde, conforme a ley. Toda persona natural o jurídica tiene derecho fundar [sic], sin fines de lucro, centros educativos dentro del respeto a los principios constitucionales. (art° 30).

Los artículos citados evidencian una diferencia importante: en la Constitución del año 1933 no se hace explícita la indicación de que las universidades privadas no pueden tener fines de lucro y que, más bien, es el Estado el encargado de fomentar la enseñanza con tendencia a la gratuidad. En tanto, en la Constitución de 1979, sí se hace explícito que las universidades privadas no pueden tener fines de lucro, enfatizando ello dos veces dentro del mismo artículo. Lo anterior no significa que la Constitución de 1933 sí permitía la creación de universidades con fines de lucro, muestra de ello es que durante el período de su vigencia ninguna universidad fue creada bajo esos términos.

A diferencia de las dos cartas magnas mencionadas, en la Constitución Política de 1993, dentro del capítulo II, dedicado a los derechos sociales y económicos, se encuentran los artículos dedicados a la educación (artículos 13 a 19), tanto básica como superior. En relación con la forma de creación de universidades, el párrafo final del artículo 15 señala lo siguiente: “Toda persona, natural o jurídica, tiene el derecho de promover y conducir instituciones educativas y el de transferir la propiedad de éstas, conforme a ley.” Así mismo, en el artículo 18, se establece que

Las universidades son promovidas por entidades privadas o públicas. La ley fija las condiciones para autorizar su funcionamiento. La universidad es la comunidad de profesores, alumnos y graduados. Participan en ella los representantes de los promotores, de acuerdo a ley. Cada universidad es autónoma en su régimen normativo, de gobierno, académico, administrativo y económico. Las universidades se rigen por sus propios estatutos en el marco de la Constitución y de las leyes.

Además de ello, el artículo 19 señala que “Para las instituciones educativas privadas que generen ingresos que por ley sean calificados como utilidades, puede establecerse la aplicación del impuesto a la renta.” Estos tres artículos marcan un cambio importante en relación con la forma en que pueden ser fundadas las instituciones universitarias en el país, al haberse suprimido la indicación expresa de que las universidades no pueden tener fines de lucro. Si bien los artículos mencionados no lo indican de forma explícita, sí es claro que se permite promover, conducir y transferir la propiedad de instituciones educativas y que los promotores participan de la comunidad universitaria.

Además de las cartas magnas, durante el período mencionado, se promulgaron en el país cuatro Leyes Universitarias:

- Ley Universitaria 13417 (1960), dada por el congreso y promulgada por el presidente Manuel Prado.

- Ley Universitaria 17437 (1969) – Ley Orgánica de la Universidad Peruana. Esta ley fue promulgada por Decreto Ley durante el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado, firmada por él y por el así llamado Comando Conjunto de las Fuerzas Armadas.
- Ley Universitaria 23733 (1983), aprobada por la cámara de senadores y diputados durante el gobierno de Fernando Belaúnde, en el contexto de retorno a la democracia en el año 1980 después de 12 años de gobierno militar.
- Ley Universitaria 30220 (2014). Elaborada por el Congreso de la República y promulgada por el presidente Ollanta Humala. Es la ley actualmente vigente.

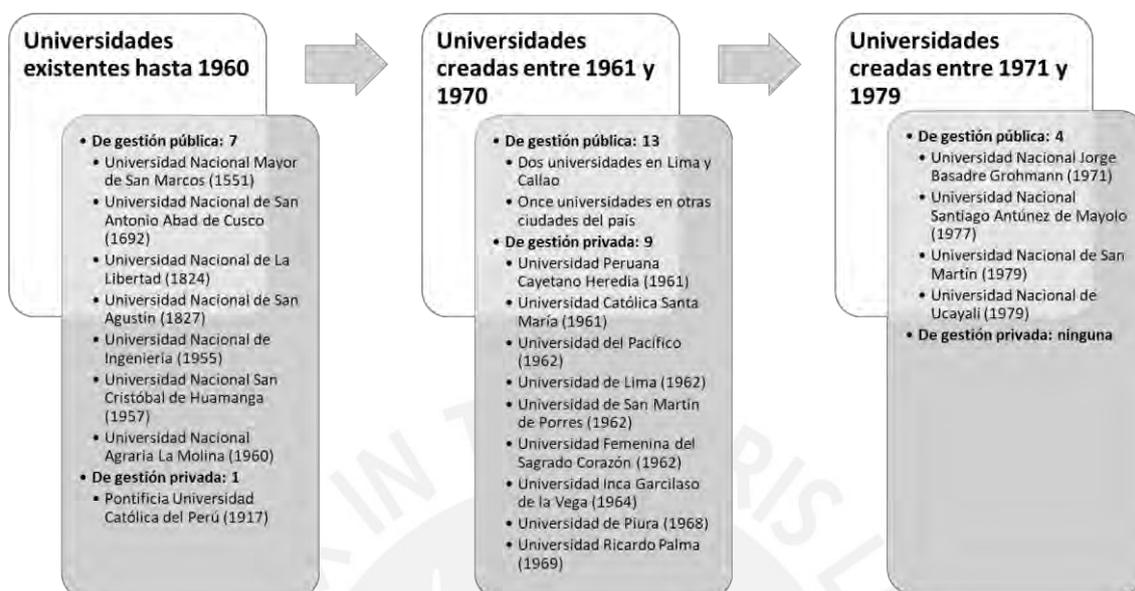
Cada una de estas leyes ha tenido características particulares y ha establecido normas específicas con impacto en la evolución en el número de universidades y del panorama universitario peruano en general. Así, la Ley Universitaria 13417 (1960) coincide con la creación de nuevas universidades durante la década de los sesenta: 13 públicas y nueve privadas. En su artículo primero, señala que “La universidad es una corporación integrada por maestros, alumnos y graduados”. El artículo 2 establece que “Sólo por ley podrá el Estado crear o suprimir Universidades Nacionales.” El artículo 4 señala que solo podrán funcionar universidades particulares y otros centros de estudios previa autorización del gobierno y cuando se acredite su necesidad y los medios para su funcionamiento. La acreditación de la necesidad de fundar una universidad podría interpretarse como la atención a las demandas sociales.

Ley Universitaria 17437 (1969) coincide con la creación, durante la década de los setenta, de cuatro universidades públicas y ninguna universidad privada. En su artículo 20, establece que “Las universidades estatales son personas jurídicas de derecho público interno y las universidades particulares son personas jurídicas de derecho privado, sin fines de lucro.” Con esta ley, se hace explícita la imposibilidad de que las universidades privadas tengan fines de lucro, aspecto que no estaba declarado de forma expresa en la Constitución del año 1933 y que sí lo estaría luego en la de 1979, como se ha mencionado.

La Ley Universitaria 23733 (1983) en su artículo 13 establece, en relación con la creación de universidades, que “Su creación requiere el pronunciamiento favorable de la Asamblea Nacional de Rectores.” En su artículo 97, contiene el listado de todas las universidades reconocidas para entonces, según su denominación y año de fundación. El listado contiene 35 universidades y en el artículo 98 se hace mención expresa a la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima que, si bien no tiene la denominación de universidad, sí tiene la potestad –conforme al artículo mencionado– de otorgar grados de bachiller, licenciado y doctor en Teología y Derecho Canónico. El gráfico siguiente contiene el listado de universidades mencionadas en la Ley 23733.

Gráfico 1

Universidades reconocidas en la Ley Universitaria 23733 (año 1983)



Como se observa, desde la fundación de la primera universidad en el país hasta el año 1960, solo existían ocho universidades, según se establece en la mencionada ley. En tanto, en la década de los sesenta, se crearon 22 nuevas universidades: 13 de gestión pública y nueve de gestión privada. A diferencia de ello, en la década de los setenta, solo se crearon cuatro nuevas universidades, todas ellas de gestión pública.

Durante la vigencia de la Ley Universitaria del año 1983 (Ley 23733), los diferentes gobiernos de turno fueron generando regulaciones específicas sobre aspectos puntuales, los que tuvieron un impacto muy significativo en cuanto a la evolución en el número de universidades y graduados en el país. Varias de estas leyes en realidad se fueron promulgando en atención a las nuevas posibilidades establecidas a partir de la Constitución de 1993, en donde ya no se prohíbe la creación de universidades con fines de lucro. A continuación, se menciona algunas de ellas.

- Ley N° 26439, Ley de creación de la CONAFU, del 21 de enero de 1995.
Con esta ley, se crea el organismo para la autorización de universidades, CONAFU, como órgano autónomo de la Asamblea Nacional de Rectores. Las atribuciones de este órgano son evaluar y autorizar el funcionamiento de nuevas universidades a nivel nacional, autorizar la fusión de universidades, evaluar el funcionamiento de las universidades, entre otras.
- Decreto Legislativo 882 de 1996, Ley de Promoción de la Inversión en la Educación.
En los considerandos de esta ley, se señala que "(...) es conveniente dictar normas que fomenten la inversión privada en el esfuerzo nacional de modernización de la educación." En el artículo primero, se afirma que se busca ampliar la oferta y cobertura del sistema educativo. En el artículo 2, se establece que "Toda persona natural o jurídica tiene el derecho a la libre iniciativa privada, para realizar actividades en la educación. Este derecho

comprende los de fundar, promover, conducir y gestionar Instituciones Educativas Particulares, con o sin finalidad lucrativa.” En el artículo 6, se establece que “El personal docente y los trabajadores administrativos de las Instituciones Educativas Particulares, bajo relación de dependencia, se rigen exclusivamente por las normas del régimen laboral de la actividad privada.” Así mismo, en el artículo 8, se establece que

El Ministerio de Educación supervisa el funcionamiento y la calidad de la educación de todas las instituciones educativas en el ámbito de su competencia, dentro del marco de libertad de enseñanza, pedagógica y de organización que establecen la Constitución y las leyes.

Para los efectos de registro, acreditación, autorización y supervisión que realice el Ministerio de Educación, podrá contar con el concurso de entidades especializadas.

Se observa que se regula la forma en que las instituciones educativas con fines de lucro pueden operar y se introduce la supervisión no solo del funcionamiento, sino también de la calidad y la acreditación de las instituciones educativas.

- Ley General de Educación, Ley N° 28044 (2003).

Esta ley establece de modo específico los mecanismos para la evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa, en su artículo 15:

Los organismos encargados de operar el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa son: En la Educación Básica, el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación Educativa. En la Educación Superior, un organismo que será creado y normado por ley específica.

Con ello, queda claro que para el contexto se consideró necesario incorporar aspectos de evaluación y acreditación de calidad educativa, lo que va de la mano con el impulso en el incremento en el número de universidades a partir de la Ley de Promoción en la Inversión en Educación. Así mismo, en el artículo 16, se establece que, entre las funciones de los organismos señalados en el artículo precedente, se encuentra la siguiente: “d) Certifican y recertifican las competencias profesionales.” Como se observa, se hace mención explícita a la certificación de competencias profesionales.

- Reglamento de la Ley General de Educación (N° 28044) (2012)

Este reglamento, aprobado en 2012, establece una definición de la educación a distancia (artículo 20), como soporte que complementa o reemplaza la educación presencial y que tendría como fin ampliar la cobertura en la oferta educativa. En cuanto a evaluación de los estudiantes, el artículo 22 establece lo siguiente:

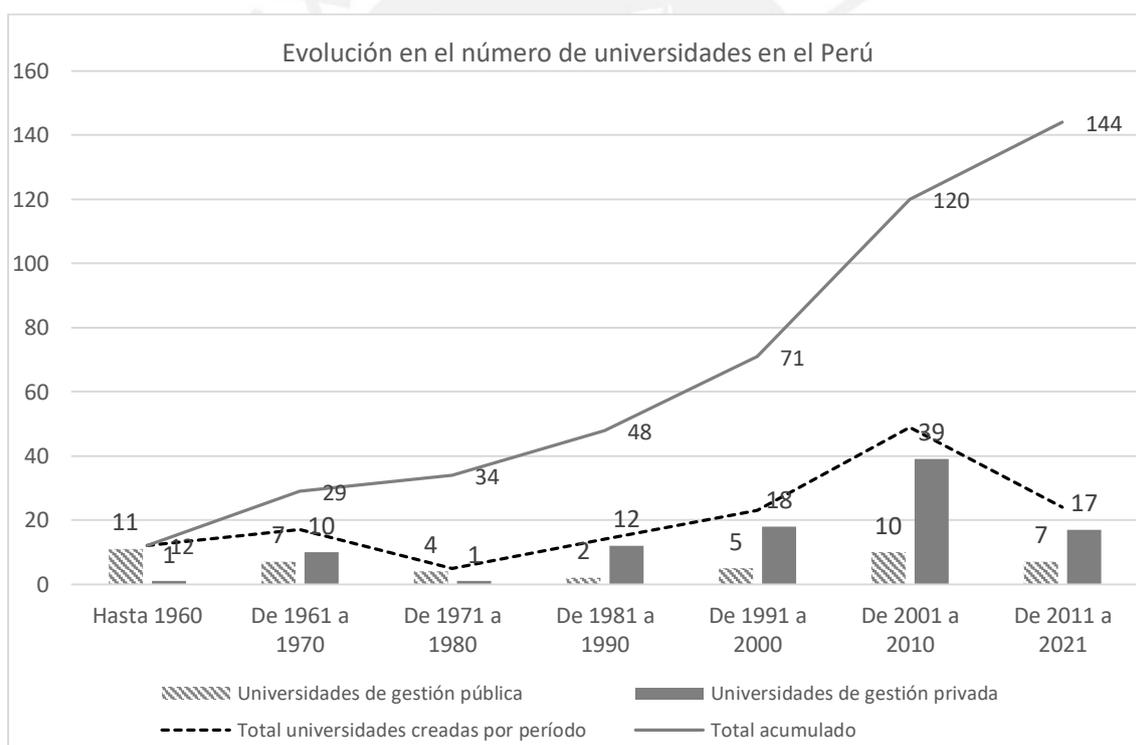
La evaluación es un proceso continuo de carácter pedagógico, orientado a identificar los logros de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de brindarles el apoyo pedagógico que necesiten para mejorarlos. Evalúa las competencias, capacidades y actitudes del currículo, considerando las características del estudiante.

El contenido de este artículo tiene mucha relevancia para el análisis que se busca realizar en esta investigación, pues se establece que, para todo el sistema educativo, la evaluación del estudiante debe orientarse a una formación que ayude al proceso de aprendizaje y que considere competencias, capacidades y actitudes del currículo. Ello implica que esos tres aspectos estarían incluidos en el currículo, en todos los niveles. Sin embargo, en otros artículos de este mismo reglamento, la referencia a competencias parece enfocarse más en la educación básica y en la educación técnico productiva que en la educación superior, como los artículos 23° y 89°.

Luego de revisar de manera general el panorama normativo de las últimas décadas en el país, y antes de analizar algunos aspectos de la Ley Universitaria más reciente y actualmente vigente (Ley N° 30220), resulta oportuno detenerse a considerar la evolución en el número de universidades existentes hasta la actualidad.

Gráfico 2

Evolución en el número de universidades en el Perú



Basado en SUNEDU (2021a)

Como se observa en el gráfico, hasta el año 1960 existían en el Perú 12 universidades, solo una de ellas era de gestión privada. Esta información no concuerda con lo establecido en el texto de la Ley Universitaria N° 23733, del año 1983, en el que para dicho período se reconocen ocho universidades; ello se debe al cambio de denominación en ciertas instituciones que inicialmente no tenían la denominación de universidad, como por ejemplo el Seminario Evangélico de Lima fundado en 1933 y el Seminario Bíblico Andino fundado en 1935 (Ley 30220, quinta disposición complementaria). Se aprecia, además, de 1961 en adelante, que el número de universidades de

gestión privada es el que más incrementó, excepto en la década de 1970. Los períodos en los que el número de universidades privadas se incrementa con mayor notoriedad coinciden con los períodos de los cambios en la Constitución Política de 1993 y la Ley de Promoción en Inversión en la Educación. También se observa que hasta 1980, el número de universidades de gestión pública era mayor que el número de universidades de gestión privada; pero a partir de la década de los 90, la relación se invierte y el número de universidades privadas pasa a ser mayor.

La Ley Universitaria 30220 (2014) es la ley actualmente vigente. Esta ley ha implicado procesos nuevos en relación con la evaluación de las instituciones universitarias, en función al contexto del enorme crecimiento en el número de universidades creadas desde la década de los noventa. Algunos de los aspectos importantes contenidos en la Ley 30220 son los siguientes: se enfatiza la importancia de la pertinencia de la enseñanza e investigación con la realidad social, vincular la oferta educativa con la demanda laboral, el proceso de acreditación de las instituciones universitarias y los programas –que son voluntarios a excepción de para ciertas carreras–, entre otros aspectos. En relación con la naturaleza de las universidades privadas, el artículo 115 establece que

Toda persona natural o jurídica tiene derecho a la libre iniciativa privada para constituir una persona jurídica, con la finalidad de realizar actividades en la educación universitaria, ejerciendo su derecho de fundar, promover, conducir y gestionar la constitución de universidades privadas. En caso de que la promotora tenga fines lucrativos se constituye bajo la forma societaria y en caso no tenga fines de lucro, bajo la forma asociativa.

Así, todas aquellas universidades privadas con fines de lucro que fueron creadas a partir de la Constitución de 1993 y del Decreto Legislativo 882 de 1996, Ley de Promoción de la Inversión en la Educación, tienen la clasificación de societarias. Si llevamos esta diferencia al análisis en la evolución del número de universidades, se tiene 72 universidades privadas bajo este régimen: universidades societarias, frente a 26 universidades privadas asociativas o sin fines de lucro.

Algunos de los cambios que cabe resaltar de esta ley son los siguientes: se reemplaza la Asamblea Nacional de Rectores y desaparece esta, se exige a toda universidad que al menos el 25% de sus docentes tengan un régimen de dedicación a tiempo completo, los bachilleres solo pueden obtener el título profesional en la universidad donde obtuvieron el grado mencionado, la educación a distancia se regula (las regulaciones han cambiado desde la promulgación de la ley y para el momento actual se permite que la educación a distancia ofrezca sus programas hasta con un 100% de créditos virtuales, originalmente solo se permitía hasta un 50%), se requiere contar como mínimo con grado de maestría para ejercer la docencia, los estudios generales son obligatorios y deben corresponder al menos a 35 créditos, los estudios específicos o de especialidad deben corresponder al menos a 165 créditos, la acreditación es una condición para acceder a créditos tributarios, el grado de bachiller ya no se obtiene de manera automática al completar los estudios sino que se requiere la presentación de un trabajo de investigación, la

matrícula está condicionada al rendimiento académico (separación definitiva de la universidad al desaprobarse por cuarta vez una asignatura), entre otros.

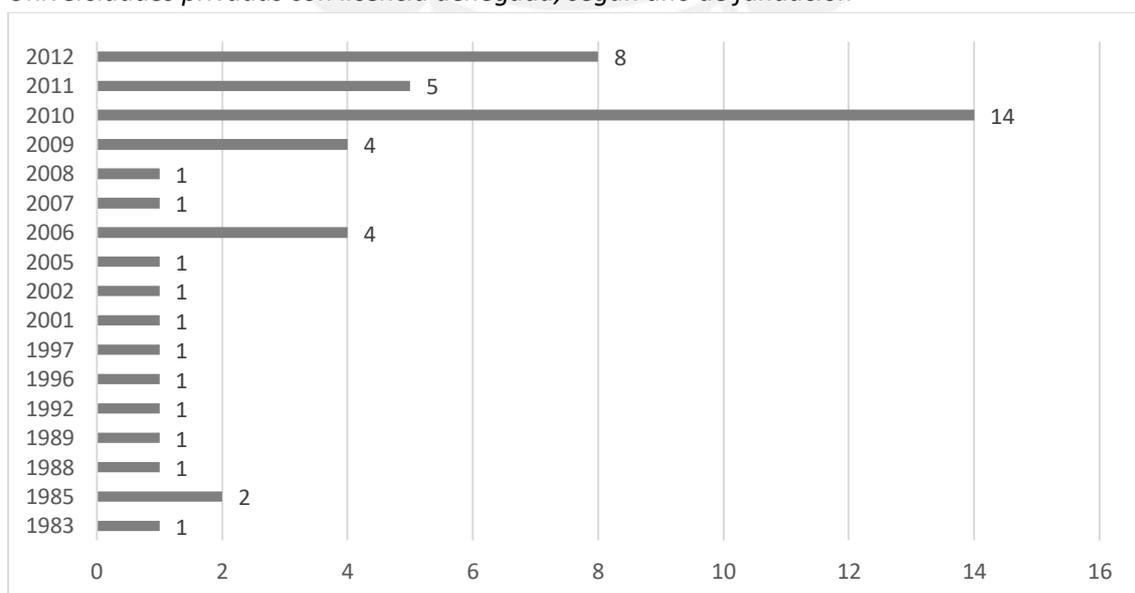
Uno de los cambios más importantes establecidos en esta Ley es el proceso de licenciamiento y la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, SUNEDU. En el artículo 13 se establece su finalidad y la definición del proceso de licenciamiento:

La SUNEDU es responsable del licenciamiento para el servicio educativo superior universitario, entendiéndose el licenciamiento como el procedimiento que tiene como objetivo verificar el cumplimiento de condiciones básicas de calidad para ofrecer el servicio educativo superior universitario y autorizar su funcionamiento. La SUNEDU es también responsable, en el marco de su competencia, de supervisar la calidad del servicio educativo universitario, incluyendo el servicio brindado por entidades o instituciones que por normativa específica se encuentren facultadas a otorgar grados y títulos equivalentes a los otorgados por las universidades; así como de fiscalizar si los recursos públicos y los beneficios otorgados por el marco legal a las universidades, han sido destinados a fines educativos y al mejoramiento de la calidad.

El proceso de licenciamiento ha conducido a que todas las universidades que se encontraban ya funcionando fueran evaluadas por SUNEDU. Para febrero del año 2021, el proceso ya se ha concluido y SUNEDU ha otorgado el licenciamiento a 92 universidades y dos escuelas de posgrado (48 de gestión privada y 46 de gestión pública); y se ha denegado el licenciamiento a 49 universidades (tres de gestión pública) y dos escuelas de posgrado (SUNEDU, 2021a). Al respecto, es relevante analizar las universidades privadas con licencia denegada, según su año de fundación.

Gráfico 3

Universidades privadas con licencia denegada, según año de fundación



Basado en SUNEDU (2021a).

Como se puede apreciar, solo seis universidades privadas con licencia denegada fueron fundadas antes de 1993. El mayor número de universidades privadas con licencia denegada, un total de 42, corresponde a aquellas que fueron creadas a partir de 1996, lo que coincide con el año de promulgación del Decreto Legislativo 882 de 1996, Ley de Promoción de la Inversión en la Educación. Sin embargo, son 31 las universidades fundadas, creadas o que cambiaron su denominación a partir de 1993 las que sí recibieron el licenciamiento. Esto muestra que la mayoría de universidades privadas creadas a partir del mencionado decreto no han podido superar la evaluación de las condiciones básicas de calidad establecidas para el licenciamiento. Estas condiciones están referidas, en líneas generales, a la existencia de objetivos académicos; grados y títulos a otorgar y planes de estudio correspondientes; previsión económica y financiera de la universidad compatible con los fines propuestos en sus instrumentos de planeamiento; infraestructura y equipamiento adecuados al cumplimiento de sus funciones; líneas de investigación a ser desarrolladas, según se establece en el artículo 28 de la Ley 30220.

Un último aspecto a resaltar de la Ley 30220 es el relativo al diseño curricular. Sobre ello, el artículo 40 establece que

Cada universidad determina el diseño curricular de cada especialidad, en los niveles de enseñanza respectivos, de acuerdo a las necesidades nacionales y regionales que contribuyan al desarrollo del país. Todas las carreras en la etapa de pregrado se pueden diseñar, según módulos de competencia profesional, de manera tal que a la conclusión de los estudios de dichos módulos permita obtener un certificado, para facilitar la incorporación al mercado laboral. Para la obtención de dicho certificado, el estudiante debe elaborar y sustentar un proyecto que demuestre la competencia alcanzada.

Esta alusión a módulos de competencia profesional es la única referencia presente en la Ley 30220 al tema de competencias. A diferencia de ello, en el Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2016), sí se establece de modo explícito que la formación básica debe estar orientada al desarrollo de competencias, definiendo estas del modo siguiente:

La competencia se define como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. (...) El desarrollo de las competencias de los estudiantes es una construcción constante, deliberada y consciente, propiciada por los docentes y las instituciones y programas educativos. (p. 29)

Se observa claramente una orientación hacia el desarrollo de competencias para la educación básica. Además de ello, se declara de forma expresa un conjunto de 29 competencias a ser desarrolladas bajo los lineamientos mencionados (MINEDU, 2016). Sobre este punto, cabe mencionar también lo establecido en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) del año 2014, elaborado por el Consejo Nacional de Educación (CNE). En el mencionado documento, se señala que se busca un sistema de educación superior renovado, que produzca conocimientos

relevantes para el desarrollo y “contar con centros universitarios y técnicos que forman profesionales éticos, competentes y productivos” (CNE, 2015, p. 73). También se puntualiza en la importancia de que la formación esté genuinamente vinculada con los procesos productivos que demanda la sociedad, de modo que las universidades no resulten aisladas y que su oferta formativa sea pertinente con dichas demandas para que no caigan en un autismo que las aleje de una real autonomía; así mismo, se afirma que es importante tomar en cuenta que el contexto requiere reconocer “la preeminencia de la producción de saber cómo [sic] factor de poder, y el aumento vertiginoso del ritmo y volumen de producción de saber especializado (...)” (CNE, 2015, p. 73).

El PEN reconoce el importante rol de la iniciativa privada en el sector educativo, pero al mismo tiempo afirma que, ante la ausencia de mecanismos de regulación, se generó una mercantilización de la educación. Así, afirma que “(...) el problema principal no es la cobertura sino la calidad” (CNE, 2015, p. 85). Ello va de la mano con lo establecido por la Ley 30220 y el proceso de licenciamiento surgido a partir de ella. En línea con ello, también se señala en el PEN que estos procesos de regulación no han sido exclusivos del Perú, sino que también se han dado en todos los países de la región en las dos últimas décadas “con el fin de ponerla [a la universidad] en condiciones de afrontar los retos que plantea la sociedad global del conocimiento” (CNE, 2015, p. 80).

En relación con ello y con la acreditación, en el Perú, existen dos agencias acreditadoras. Una de ellas es el Instituto de Calidad y Acreditación de Programas de Computación, Ingeniería y Tecnología en Ingeniería (ICACIT, 2020a), el cual está enfocado en carreras de Ingeniería, y la otra es el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE, 2016), que es el organismo nacional de acreditación que fue creado en el año 2006 y que entró en reorganización a partir de la Ley 30220.

Frente a todo este panorama, cabe preguntarse si, a partir del enorme crecimiento en el número de universidades societarias en las últimas décadas en el Perú, los procesos de acreditación o de licenciamiento estarían conduciendo a un isomorfismo. Este concepto, en educación superior y en el contexto del estudio de las organizaciones, hace referencia al proceso por el cual se impulsa a una institución a parecerse a otras que forman parte del mismo sistema y con las que comparte las mismas condiciones; puede considerarse tres tipos de isomorfismo en esta línea: coercitivo, normativo y mimético (Landoni, 2008; DiMaggio & Powell, 1983). El primero es el que se impone desde fuera de la institución, sea como parte del Estado o de otras instituciones que gozan de más prestigio o legitimidad, ejerciendo diferentes tipos de presiones de unas instituciones sobre otras, presiones que pueden darse en forma de invitación para unirse a una colusión, como persuasión o como simple mecanismo de fuerza; el segundo, el isomorfismo normativo, es el impulsado por las organizaciones profesionales que buscan frenar la diversificación por considerarla una amenaza y busca legitimación para la autonomía ocupacional; el isomorfismo mimético surge como proceso de imitación de las universidades con menor reconocimiento o legitimidad frente a las que sí gozan de estos atributos (Landoni, 2008; DiMaggio & Powell, 1983).

Atendiendo a estos tipos de isomorfismo y al escenario de la educación superior en el país, podría afirmarse que existiría al menos un isomorfismo de tipo mimético o coercitivo. Un ejemplo de ello estaría en que dos de las universidades societarias creadas en la década de los noventa, antes de la promulgación de la Ley de Promoción de la Inversión en Educación y que sí han recibido el licenciamiento, han venido mostrando a lo largo de los años modelos exitosos de crecimiento que es posible que muchas otras universidades hayan buscado reproducir. Una de estas universidades fue una de las primeras en declarar públicamente un modelo de formación orientado al desarrollo de competencias en la década de los noventa, que cuenta actualmente con más de 54 mil estudiantes matriculados en carreras de pregrado, según se reporta en su portal de transparencia (UPC, 2021). El éxito en crecimiento en el número de matrículas de algunas universidades societarias podría haber servido como impulso para que otras instituciones busquen asemejarse, tanto en sus modelos de gestión o de negocio, como en sus propuestas formativas.

Al mismo tiempo, los procesos de acreditación podrían estar promoviendo también algunas formas de isomorfismo. Ello en particular podría estar ocurriendo en carreras de Ingeniería que se acreditan bajo el sistema de ICACIT, por el cual sí se especifican, por ejemplo, cuáles deben ser las competencias u objetivos educacionales que un programa de Ingeniería debería desarrollar, los que están alineados con lo establecido por otra agencia acreditadora internacional, ABET (ICACIT, 2020b). Sin embargo, estas posibles formas de isomorfismo, que tienen el riesgo de ir contra la diversidad, se habrían visto frenadas por las nuevas regulaciones dadas a partir de la Ley 30220, pues muchas de las universidades menos prestigiosas, que habrían estado generando procesos de isomorfismo para ganar legitimidad, no han recibido el licenciamiento institucional para seguir operando.

Esta rápida revisión sobre el marco normativo en el Perú, la evolución y crecimiento en el número de universidades, la constatación de que muchas de las nuevas universidades societarias no han obtenido el licenciamiento institucional por parte de SUNEDU, la puntualización en la importancia de la pertinencia de la formación para atender las demandas sociales, la precisión de que la sociedad global del conocimiento impulsa a un nuevo tipo de saberes como las competencias, reflejan cambios importantes en el contexto universitario peruano. Al mismo tiempo, coinciden con lo expuesto en el subcapítulo precedente respecto de los contextos que habrían impulsado el surgimiento de los modelos de formación orientados a competencias, que, en el caso del Perú, incluyen además algunos aspectos normativos. Sobre ello, es importante en este punto enfocar el análisis sobre la noción misma de competencia, pues entraña dificultades y debates.

2.3 El debate en torno a los enfoques de formación por competencias

Como se ha señalado en el subcapítulo 2.1, son diversos los contextos en los que han surgido los enfoques por competencias y los requerimientos que se han hecho a las instituciones de educación superior para que decidan implementarlos. Pero los cambios que ello supone no han estado, en absoluto, libres de críticas y cuestionamientos. Antes bien, como afirma Díaz Barriga (2015), las instituciones que han optado por enfoques basados en competencias lo han hecho por diversas razones, pero siguen pendientes preguntas importantes: si se ha logrado la pretendida reforma, si los docentes se han apropiado del enfoque, si se han transformado las prácticas pedagógicas y evaluativas, si los profesionales han alcanzado los estándares esperados. Hay críticas y resistencia. Como afirma la autora, en muchos casos, se adopta prácticas con una visión reduccionista, pragmática, técnica, neoconductista; lo que ha ocurrido en diversos países de Latinoamérica. Con esta idea coinciden González, Herrera y Zurita al afirmar que “Los opositores visualizan el movimiento hacia sistemas basados en competencias, especialmente en áreas de formación general, como reduccionista y prescriptivo.” (2008, p. 21)

Por otro lado, algunas de las críticas a los enfoques basados en competencias tienen una orientación epistemológica específica, como afirma Corvalán:

En general, las resistencias a nivel universitario [de los enfoques por competencias] vienen de la tradición positivista, racionalista y disciplinaria imperante que cristaliza en una enseñanza que refleja la segmentación del conocimiento y la especialización en solo una parte del mismo. (2008, p. 26)

Es decir, una de las principales fuentes de las críticas estaría constituida por la tradición epistemológica que considera que el conocimiento es objetivo y transmisible (positivismo) y que al mismo tiempo busca privilegiar los saberes disciplinares por sobre otras formas de saber. Además de este primer grupo de críticas, también se hallan las vinculadas con posiciones políticas, como ilustran Jones y Moore para el caso de Gran Bretaña al afirmar que existen fuertes intereses políticos e industriales en el debate sobre las competencias:

(...) se argumenta que la competencia está relacionada con un contexto político determinado y, de manera más amplia, con un conjunto de políticas asociadas. Así, el fomento de la competencia se entiende como una aspiración política de la Nueva Derecha para cambiar la cultura de las instituciones británicas y la vida económica siguiendo los planteamientos de una ideología de mercado neoliberal. (2008, p. 2)

Así mismo, como afirman Villarroel y Bruna (2014), se considera que los enfoques basados en competencias esconden una subordinación a la rentabilidad, las demandas del mercado y las políticas sociales de corto plazo; por tanto, tendrían un fin económico y no académico. Corvalán (2008) coincide con esta perspectiva al sostener que se critica su presunta mirada reduccionista debido a que sugiere un tipo de enseñanza con trabajo colaborativo, actividades prácticas y evaluaciones que buscan la aplicación de los saberes; por ello, se asume que no otorga importancia a la adquisición del saber. Sin embargo, ello no necesariamente ocurre así en los

casos en que existe un interés genuino y sólidamente articulado para incorporar enfoques de formación orientado a competencias, en la medida en que se busque atender realmente las demandas del mundo del empleo para preparar de manera más integradora, funcional y pertinente a los futuros egresados.

También se plantean críticas más relacionadas con aspectos metodológicos, pues según McNeil et al. (2012), existe la opinión de que las competencias como concepto no tienen una credibilidad real o valor práctico para el diseño y desarrollo curricular en las universidades, porque la especificidad contextual de las disciplinas o campos de práctica significa que las capacidades solo pueden ser entendidas, aprendidas y puestas en práctica dentro de estos contextos específicos. Así, no sería posible desarrollar competencias dentro de los contextos educativos, sino que solo sería posible hacerlo en el campo laboral mismo.

Otras críticas se relacionan con la propia conceptualización de competencia. Desde la perspectiva de Le Boterf (2015), los enfoques por competencia están de moda e implican inversión en tiempo y recursos para ser implementados, pero el concepto mismo es un problema: se trata de un término de uso común que no da problemas en el lenguaje cotidiano, pero resulta problemático que tenga un sentido especial en el campo educativo y en el de la formación profesional. Otros cuestionamientos apuntan a una supuesta búsqueda de innovación que no necesariamente es reflexiva, como señala Díaz Barriga (2006): se busca innovar en educación como si cualquier cambio supusiera de hecho que lo nuevo permite hacer las cosas mejor; hay una suerte de compulsión por el cambio. La autora afirma que es importante que toda innovación parta de reconocer lo que sí funciona y debe ser recuperado de las propuestas previas. Para Villarroel y Bruna (2014), tanto las críticas como los argumentos a favor son válidos, pero necesitan ser matizados, puesto que es cierto que los enfoques basados en competencias se nutren de las necesidades del mundo del trabajo, pero atendiendo a la necesidad de que los saberes sean aplicables y transferibles al mundo real.

Como se puede inferir, las críticas son diversas y tienen diferentes frentes. En este subcapítulo se hará una revisión de tres grupos de críticas que resultan relevantes para la discusión. La primera se centra en las imprecisiones que se atribuyen al concepto de competencia y cómo este sería en exceso dependiente de los requerimientos del mundo laboral. La segunda se refiere a las dificultades que estos enfoques enfrentan en su implementación. La tercera consiste en la forma en que el concepto ha evolucionado y cómo ha sido vinculado con diferentes perspectivas pedagógicas que entrañan sus propios cuestionamientos.

2.3.1 Imprecisión en el concepto de competencia y su dependencia de la esfera laboral

Diversos autores afirman que no existe aún una teoría sobre las competencias como para que sea utilizada con propósitos curriculares, lo que resulta alarmante al considerar que las reformas actuales ya están en marcha (Jonnaert et al., 2006), que el concepto de competencias no está libre de debates y polémicas más o menos bien fundamentadas como se ha señalado, que no existe una conceptualización científica de la noción de competencia y no hay una teoría

consensual (Perrenoud, 2012), que hay diversas perspectivas sobre la noción misma de competencia (Díaz Barriga, 2006). Todo ello puede ser constatado al encontrar muy diversas aproximaciones al concepto.

De acuerdo con Perrenoud (2012), desde fines del siglo XIX y principios del XX, se discute sobre si la escuela debe solo preparar para el saber académico y se ha generado corrientes que defienden que la escuela debe preparar para la vida apostando por una formación integral. El concepto de competencia sería el que intenta recoger esta diversidad de saberes que no son solo académicos, pero carece de precisión conceptual. El autor afirma que la tendencia hacia la formación por competencias ha alcanzado a todos los países, pero no hay certeza sobre cómo entienden todos ellos la idea de competencia, a pesar de que algunos sí han hecho esfuerzos por conceptualizar.

Por su parte, Díaz Barriga (2006) sostiene que desde mediados de la década de los noventa se encuentran en el campo de la educación propuestas en torno a las competencias que aparecen como una propuesta de innovación con la promesa de hacer las cosas mejor e incluso, como afirma la autora, existe literatura que reporta experiencias de aplicación de la perspectiva de competencias o que propone estrategias para la implementación, pero en todas ellas se desconoce la problemática conceptual.

Para la autora, las reflexiones conceptuales sobre el término competencia tienen diferentes perspectivas, pero en ellas aún no se encuentra una sistematización suficiente para el campo de la educación:

(...) la discusión del término competencia se ha realizado más cercana a sus significados etimológicos, en donde se ha clarificado su tránsito del campo de la lingüística, al laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema. (...) en el campo de la psicología se le asignan tres significados: desde un punto de vista biológico es la rivalidad para asegurarse de los medios que permitan conservar la vida; desde un punto de vista neurológico, el control reflejo que conduce a un músculo y en el ámbito psicológico propiamente dicho, "pugna de contenidos de la psique de un individuo" (Alonso, 1998, T. I, p. 1148)." (Díaz Barriga, 2006, p. 12, 13)

Siguiendo a la autora en una genealogía del concepto, se encuentra dos puntos centrales: el lingüístico y el del mundo del trabajo. El primero proviene de Chomsky, quien construyó el concepto de competencia lingüística para identificar el objeto de estudio de la Lingüística y con él buscó dar identidad a un conjunto de saberes. A partir de ello, se empezó a generalizar el uso del término aplicándolo a diversos ámbitos: competencia ideológica, comunicativa, discursiva, pragmática, poética, hermenéutica, investigativa etc; con ello se perdió el sentido del término. En el mundo del trabajo, el término tiene un sentido utilitario: se concibe como una estrategia que se apoya en el análisis de tareas para determinar las etapas en las que se debe formar a un técnico medio en la adquisición de habilidades y destrezas (Díaz Barriga, 2006).

Corvalán y Tardif (2012) añaden que el concepto se usa confundiendo con otros: como procedimiento o secuencia de acciones; como recurso para otra competencia; competencia tan definida que incluye varias familias de situaciones, con ello se diluye su potencial pedagógico porque se presenta dificultad para determinar situaciones de desempeño.

Otro aspecto que se cuestiona, de acuerdo con Cuba Esquivel (2016), es la traducción desde el inglés de dos términos que son distintos: *competence* (competencia específica) y *competency* (competencia genérica, disposición psicológica). En educación básica, el enfoque por competencias que prevalece es el psicológico, pues se trata de desarrollar competencias genéricas o básicas (*competencies*). En la educación técnica, prevalece el enfoque analítico funcional (*competences*). Recién a partir de la década de los ochenta, según el autor, la educación superior fue tocada por el enfoque por competencias y ello fue gracias a la intervención de organismos internacionales y económicos y la reforma de Bolonia. Ahora las competencias estarían orientadas a las necesidades de la empresa y la industria. Uno de los instrumentos de este cambio es el enfoque curricular por competencias en su versión holística. Se maquilla el enfoque funcional (capacidades técnicas, *competences*) con las competencias genéricas. Pero estas últimas serían básicamente prerrequisitos para el cumplimiento eficiente y eficaz de las competencias específicas o funcionales. La fuente para determinar cuáles son las competencias funcionales (específicas) es el análisis funcional; la fuente para identificar las competencias genéricas es la consulta al mundo empresarial o industrial.

Por su parte, Yañiz (2006) señala que existen tres motivos de las resistencias a los enfoques por competencias. El primero deriva de su vinculación con el mundo empresarial, en el que habría un esnobismo al considerar que los miembros de ciertos grupos profesionales son los que pueden determinar cuáles serían las competencias para ejercer una profesión; sumado a ello, habría un elitismo en determinados grupos de influencia; finalmente, considera la eventual pérdida de libertad académica y autonomía institucional, al estar subordinadas o ser dependientes del mundo empresarial para decidir qué competencias son las que deben ser desarrolladas.

Frente a ello, cabe considerar la pregunta que plantea Corvalán:

En particular, es fundamental dilucidar: ¿Quiénes forman competencias profesionales, las universidades o las empresas? Se sostiene que las competencias deben ir integradas desde un comienzo y no basta con una práctica final, o bien con echar las bases para que luego sean desarrolladas en el mundo laboral. (2008, p. 10)

Es decir, además de cuestionar quién debe establecer qué competencias deben ser desarrolladas en la educación superior y si solo deben ser las instituciones receptoras de los egresados, dónde debe lograrse ese desarrollo. La interrogante por el momento en que las competencias deben ser desarrolladas añade una dificultad adicional a los enfoques de formación por competencias. La pregunta entraña otras: ¿es posible desarrollar competencias

profesionales, genéricas y de diversa naturaleza dentro del contexto formativo? Si la respuesta fuera afirmativa, queda la pregunta de quién debe establecer cuáles son.

Las críticas plantean que no existe una definición consensual, que no se cuenta con teoría sistemática sobre la noción de competencia, que el término tiene una fuerte dependencia del mundo laboral, lo que llevaría a una suerte de pérdida de autonomía institucional y libertad académica y una fuerte vinculación con economías de mercado aplicadas a la educación. Hay que considerar, de otra parte, que, desde el punto de vista de sus contenidos, la noción de competencia ha evolucionado. No es nuevo que los empleadores busquen reclutar gente competente. Lo nuevo –y por lo tanto lo que explica en parte el reciente desencanto del concepto de competencia y el debate al que da lugar– es que el contenido que se le da a la noción de competencia plantea preguntas: ser competente en una situación de trabajo en 2000 ya no significa lo mismo que ser competente en 1950 o 1970 (Le Boterf, 2015). Debido a esta evolución del concepto, se analizará más adelante cómo ello ha generado algunas de las resistencias y críticas.

Por otro lado, de las críticas al concepto mismo se deriva otra fuente de cuestionamientos: si el concepto no es totalmente claro, ¿es posible implementar enfoques basados en competencias? Ello es lo que se discutirá en el siguiente acápite.

2.3.2 La puesta en práctica de los currículos por competencias: del diseño a la implementación

Para explicar este segundo aspecto de las críticas a los enfoques basados en competencias, resulta de utilidad considerar lo que plantea Kozanitis (2016) en relación con cuál debe el proceso ideal para la gestión curricular de un enfoque por competencias. El autor sostiene que deben considerarse tres niveles. En el nivel más general y que debe ser el inicial, nivel macro, la institución, facultad y el departamento construyen el proyecto de formación; en un nivel intermedio, el comité de la carrera construye la propuesta de cursos-año (plan de estudios), competencias, resultados de aprendizaje, contenidos. En el nivel micro, el del profesor y el alumno, se construye y ejecuta el diseño pedagógico, considerando los métodos de enseñanza apropiados, retroalimentación, coaching, métodos de evaluación auténticos, entre otros. Estos niveles, a su vez, pasan por etapas de diseño, implementación y evaluación.

Los debates que se desea analizar en este punto están referidos a las dificultades presentadas en el paso del diseño a la implementación de los enfoques por competencias. En la experiencia de Corvalán asesorando instituciones y escuelas académicas de educación superior, se ha encontrado que existen al menos dos problemas importantes:

El apoyo metodológico ofrecido a un conjunto diversificado de programas de educación superior nos ha llevado a revisar el concepto de competencias (Corvalán, 2008), las bases epistemológicas de las competencias y los supuestos metodológicos de su desarrollo, no sin antes aceptar la variedad de concepciones en que se basan los diseños curriculares disponibles en la

actualidad. En general, el problema detectado es la poca claridad metodológica para pasar del perfil al currículo. No es suficiente tener un buen perfil de competencias del egresado. Se requiere establecer con anticipación un conjunto de hipótesis sobre la gradualidad del desarrollo de las mismas. (Corvalán & Tardif, 2012, p. 18)

Por un lado, como precisan los autores citados, se ha encontrado diversidad de concepciones y, por el otro, falta de claridad en la metodología para conseguir que lo que ha sido diseñado como un perfil por competencias – asumiendo que se tenga total claridad sobre cuál debe ser el perfil y cuáles deben ser las fuentes idóneas para construirlo– pueda instalarse en un currículo. Así, se reconoce que existe una insuficiencia teórica del concepto de competencia en cuanto a su aplicación curricular y de esta insuficiencia se derivan programas híbridos o hasta a veces contradictorios con las necesidades de aprendizaje (Corvalán & Tardif, 2012). Además de ello, los mismos autores sostienen que no existe sistematización de las experiencias de currículos por competencias, como para que resulte posible hacer comparaciones entre los resultados de diferentes propuestas.

Adicionalmente a las dificultades encontradas al realizar el paso del perfil diseñado por competencias al currículo, autores como Díaz Barriga y Hernández (2010) encuentran que no se ha implementado en todos los casos estos enfoques con total pertinencia, que los docentes no saben claramente en qué consisten, cómo desarrollar las competencias ni cómo evaluarlas. Corvalán explica cuáles podrían ser las razones de estas dificultades:

Probablemente lo que se ha denominado “debilidades” del enfoque curricular basado en competencias, no sean más que insuficiencias de información o desafíos a superar en su aplicación y experimentación a nivel universitario. Dado que este enfoque viene aplicándose con notable éxito durante un cuarto de siglo en el mundo de la educación técnico-profesional y de la capacitación, algunos autores han tomado mecánicamente su limitada concepción y la han tratado de aplicar a la educación superior, con las consiguientes insuficiencias, debilidades e incoherencias. (2008, p. 11)

Es decir, se trataría de limitaciones de llevar a nuevos escenarios las buenas prácticas en contextos de educación superior técnica. Esto es una hipótesis. Como sostiene Díaz Barriga (2015), en el sentido amplio de la noción por competencias, para desarrollarlas no basta definirlas ni ejercitar a los estudiantes en la ejecución de procedimientos: es necesario crear situaciones que pongan al estudiante en la necesidad de realizar tareas que se espera que resuelvan en la realidad. Por ello, es necesario conocer las prácticas profesionales específicas.

Además de estos cuestionamientos derivados de la forma de llevar a la implementación los diseños, también se encuentra el problema de confundir los enunciados de las competencias con objetivos, cayendo en aquella perspectiva pedagógica que los enfoques por competencias buscan superar: se suele apresurar la implementación y caer en la pedagogía por objetivos, se aplica las nuevas tendencias con cierta prisa. La generalización de la técnica, si con suerte se aplica bien, lleva a aplicaciones minuciosas sin análisis conceptual, lo que no permite realizar las

adaptaciones que cada realidad exige. En la aplicación de los enfoques por competencias, la ausencia de una dimensión conceptual puede ser la causa de la generación de procedimientos técnicos (Díaz Barriga, 2006).

Esto último lleva a otra problemática: la generación de programas que se proclaman como enfoques basados en competencias cuando en realidad no llegan a serlo, tal y como indican Corvalán y Tardif:

(...) al analizar los actuales programas educativos por competencia se encuentra, en primer lugar, un sin número de programas de capacitación laboral y de educación técnico profesional que reclaman haber sido diseñados por competencias, pero se observa una confusión y reduccionismo de este constructo teórico a un simple saber-hacer o saber ejecutar. (...) No basta con tener un buen perfil de competencias del egresado. Tanto del perfil al currículo como los métodos de aprendizaje y la evaluación del desempeño pasan a ser elementos definitorios en la lógica por competencias. (2012, pp. 49, 50)

Así, los problemas de implementación de diseños basados en competencias requieren no solo la construcción de currículos en los que se haga explícito el momento o trayectoria en que las competencias establecidas deberán ser gradualmente desarrolladas. Hace falta también construir un modelo pedagógico que incluya los métodos de aprendizaje apropiados y las estrategias para evaluar los resultados. Como sostienen Jonnaert et al. (2006), se ejerce presión sobre los diseñadores para que elaboren los nuevos programas basados en competencias, sobre la base de una noción no teorizada de competencia y con algunas prescripciones: competencias y no objetivos, socioconstructivismo y no comportamentalismo, situaciones de formación y no contenidos disciplinarios, acento puesto en el alumno y no en el docente. Esto es, señalan los mencionados autores, como construir un edificio con una caja de herramientas inapropiada; falta de cimientos sólidos para los nuevos modelos, los diseñadores apelan a Bloom y sus taxonomías, a Gagné y su concepción conductista del aprendizaje, a las teorías de objetivos etc; las reformas no resultan ser reformas reales sino un engaño. Hace falta construir una teoría basada en una lógica de competencias en una perspectiva curricular. Debido a lo anterior, circulan modelos híbridos (Jonnaert et al., 2006).

Además de los problemas mencionados, los cuestionamientos a la implementación de los enfoques por competencias también se hacen en relación con cómo los actores intervienen en ella. Así, por ejemplo, como ilustran Ion y Cano (2011), en las universidades catalanas se ha dado un alineamiento con las reformas de Bolonia, pero los estudios realizados demuestran que, pese a los esfuerzos en capacitación, construcción de planes estratégicos y demás acciones para realizar las reformas, los docentes afirman que no se sienten suficientemente preparados para enseñar y evaluar por competencias. En las universidades donde sí se ha dado cambios, hay también dificultades que los docentes señalan.

Los docentes pueden no ser los principales actores en los procesos de diseño de programas basados en competencias, pero sí deberían serlo en la ejecución. Así, si la implementación de

programas basados en competencias exige un cambio en los paradigmas educativos, el rol y la disposición de los docentes es un elemento fundamental, como afirman Corvalán y Tardif: “En lo esencial, el cambio en la educación universitaria depende de la posibilidad de cambiar el pensamiento de los profesores acerca del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.” (2012, p. 45)

Sin este cambio, poco se puede lograr en la implementación. Los docentes podrían estar impartiendo clases en programas que están declarados como basados en competencias, pero sus prácticas podrían seguir siendo las mismas. Como sostienen Smits et al. (2009), se observa que se han realizado muchos esfuerzos en el diseño de currículos basados en competencias en los que la columna vertebral son auténticas tareas complejas de aprendizaje que se asemejan a la práctica profesional tanto como sea posible y confrontan a los estudiantes con situaciones que les exigen demostrar las mismas competencias que los profesionales utilizarían en esta situación en su práctica diaria. También es necesaria la retroalimentación del tutor. Especialmente en el aprendizaje basado en competencias, la retroalimentación adecuada sobre el aprendizaje complejo es vital para que los estudiantes reorienten su proceso de aprendizaje. Si nada de ello se hace efectivo en la práctica docente, es esperable que los programas diseñados para desarrollar competencias no alcancen las expectativas que los originaron.

Al respecto resulta relevante considerar lo planteado por Gimeno Sacristán (2007) en relación con los diferentes niveles o fases en las que el currículum se va modificando. Así, como señala el autor, se tiene en un primer nivel el currículum prescrito, que corresponde a lo que se establece desde las regulaciones y sirve como punto de partida. En un siguiente nivel, se tiene el currículum que es presentado a los profesores y que viene a ser la interpretación o traducción del anterior para orientar la actividad educativa. En un tercer nivel se encuentra el currículum tal como es moldeado por los docentes y que consiste en la interpretación que ellos realizan para darle significado, desde su cultura profesional, y que se expresa en los diseños que ellos construyen. El cuarto nivel corresponde al currículum en acción, que es la puesta en escena por parte del docente. El quinto nivel es el currículum efectivamente realizado y que está constituido por el conjunto de efectos cognoscitivos, afectivos, sociales, morales del currículum en estudiantes y otros actores sociales. Finalmente, está el currículum evaluado, que viene a determinar lo que es relevante respecto de lo que el docente enseña y lo que los estudiantes aprenden (Gimeno Sacristán, 2007).

Así, pues, considerando las dificultades de implementación de los currículos orientados a desarrollar competencias y la perspectiva de Gimeno Sacristán, que puede considerarse una mirada desde la Sociología del Currículo en tanto toma en cuenta los diferentes actores y tensiones sociales en el proceso, queda claro que el rol del docente es clave para todo proceso de implementación. Por un lado, desde cómo le es comunicada la propuesta y cómo la entiende, hasta cómo la moldea a través de sus propios diseños en nivel micro –aludiendo a los niveles propuestos por Kozanitis– para luego llevarla a su realización en las interacciones con los estudiantes. De ahí la importancia de considerar la perspectiva de los docentes en todo proceso de análisis de cambio en modelos de formación como el que se busca en este estudio.

Sintetizando los cuestionamientos abordados en este punto, se observa que las críticas se fundan en las dificultades para llegar a implementar los diseños curriculares, lo que va de la mano con las dificultades o retos que deben enfrentar los docentes en un cambio de paradigma educativo y en su práctica docente. Todo esto conduce a programas que caen en la perspectiva que buscaban superar, pedagogía por objetivos, que no busca integrar aprendizajes como sí lo buscan los enfoques por competencias. Los problemas abordados aquí deben ser mirados en perspectiva, revisando cómo han ido evolucionando los modelos de formación por competencias.

2.3.3 La evolución de los modelos de formación por competencias

Si hiciéramos una síntesis rápida de cómo se ha llegado en nuestros días a los enfoques por competencias, parafraseando a Díaz Barriga (2015), podría afirmarse que el discurso de las competencias no tiene su origen en corrientes pedagógicas, sino más bien en vertientes vinculadas a las destrezas laborales. Según la autora, en la década de los setenta, Chomski introduce el concepto de competencia lingüística y ello es una de las fuentes de origen, así como el texto de Delors (La educación encierra un tesoro, en los noventa). A mediados del siglo XX, con la influencia del taylorismo y el conductismo, se hizo popular la pedagogía por objetivos, que llevó a reformas curriculares importantes en todo el mundo, evidenciando luego sus limitaciones pues los graduados no estaban listos para desempeñar las tareas esperadas. Como señala la autora, de esta perspectiva se deriva la visión estrecha de los enfoques por competencias. Después de la Segunda Guerra Mundial, con la internacionalización y globalización, se inicia un movimiento que tuvo impacto en la formación profesional bajo el principio de que conocer es demostrar competencia. Paralelamente a ello, surgen las propuestas de organismos internacionales para orientar el currículo y centrarlo en el aprendizaje de competencias elementales, vinculadas con la vida. Como afirma la autora, el desarrollo de estos procesos ha sido dispar en todo el mundo, y continúa la tensión entre pedagogía por objetivos y el enfoque por competencias. Una de las críticas a estos enfoques es que se centran en el éxito laboral, en una fábrica de recursos humanos; así como la idea errónea de que educar por competencias es cancelar los contenidos (Díaz Barriga, 2015).

Para explicar este recorrido, resulta pertinente tomar en consideración lo propuesto por De Ketele (2008) cuando afirma que los cambios en las propuestas pedagógicas en educación superior han estado asociados a lo que él llama cuatro grandes movimientos en relación a cómo ha de ser entendido el conocimiento: primer movimiento: conocer es tener conocimiento de los textos clásicos y comentarlos (antigüedad, Edad Media y Renacimiento), el intelectual era quien tenía dominio de los textos fundadores de la civilización; segundo movimiento: conocer es asimilar los resultados de los descubrimientos científicos y tecnológicos (coincide en sus inicios con el surgimiento de la ciencia moderna y llega hasta mediados del siglo XX, pasando por la especialización de las ciencias); tercer movimiento: conocer es demostrar el dominio de objetivos traducidos en comportamientos observables (coincide con la implantación del taylorismo y el conductismo, ambos movimientos inspiraron la educación a través de la conocida

pedagogía por objetivos); cuarto movimiento: conocer es demostrar competencia, coincide con grandes cambios económicos y sociales. De Ketele (2008) sostiene que la evolución de los sistemas educativos continuará y que la aparición y proliferación de los enfoques por competencias no son en absoluto un punto de llegada. Por eso se pregunta si vamos avanzando hacia un quinto movimiento.

Atendiendo a lo planteado por De Ketele sobre estos grandes movimientos que habrían configurado las perspectivas sobre la educación superior, es pertinente enfocarse en lo que él considera el cuarto movimiento. Diversos autores (Corvalán, 2008; Villarroel & Bruna, 2014; Cuba Esquivel, 2016; Gonzci, 1994; Corvalán & Tardif, 2012; Díaz Barriga & Hernández, 2010) afirman que desde su aparición el concepto de competencia y las perspectivas sobre los enfoques educativos basados en competencias han ido evolucionando, de suerte que en sus inicios las críticas podrían haber estado más sólidamente justificadas, como sugiere Corvalán: “se ha producido una suerte de mutación en el concepto de competencia desde sus inicios ligados al taylorismo y al fordismo hasta su actual aplicación en la educación superior, derivada de las demandas que impone la sociedad de la información y del conocimiento” (2008, p. 17).

Los inicios del concepto de competencia pueden ser ubicados en los años setenta, en el contexto de investigaciones que buscaban identificar los elementos para explicar el desempeño laboral. Se alude así a la Psicología Organizacional y a McClelland, en los procesos de selección de personal y la creación de perfiles laborales para las empresas. Así, en los comienzos se consideraba que las competencias consistían en actividades mecánicas (Villarroel & Bruna, 2014). Cuba Esquivel (2016), en cambio, afirma que, de forma explícita, el término aparece por primera vez en el ámbito educativo a fines de la década de los sesenta cuando la Oficina del Centro de la Educación Nacional del Departamento de Salud, Educación y Welfare de EEUU implementó Competency Based Teacher Education para los institutos pedagógicos. Aquí se adoptó la metodología del análisis del trabajo presentada en 1951 en el congreso de la American Psychological Association (APA). El nombre de la metodología era análisis funcional del trabajo (AFT). Dentro de este aparece el término competencia. McClelland y su compañía trabajaron sobre el nuevo enfoque del análisis del trabajo a nivel psicológico-conductista y proponía una noción genérica de competencia. Gonzci (1994) coincide con esta perspectiva al afirmar que la primera concepción de la naturaleza de la competencia está basada en un enfoque conductista, en tareas. Aquí, la competencia se concibe en términos de los comportamientos discretos asociados con la realización de tareas atomizadas. La tarea se convierte en la competencia.

En una segunda etapa, como explica Gonzci (1994), se halla un modelo que se enfoca en los atributos generales fundamentales para el desempeño efectivo. Se concentra en los atributos subyacentes, como el conocimiento o la capacidad de pensar críticamente, los que proveen las bases para atributos transferibles o más específicos. Así, las competencias se entienden como atributos generales sin considerar el contexto en el que se aplican. Cuba Esquivel (2006) concuerda con Gonzci al afirmar que en un segundo momento de la evolución se hizo una separación entre competencias genéricas y competencias específicas, aludiendo a la diferencia entre *competency* y *competence*. Ambos autores plantean, sin embargo, cuestionamientos a

esta segunda aproximación: no hay certeza de que las competencias genéricas existen; su lógica para el desarrollo del currículo es que uno podría usar las mismas actividades educacionales para desarrollar pensamiento crítico o habilidades de comunicación tanto para un curso en medicina como para un curso legal, pero es necesario determinar cuáles son las habilidades de comunicación para medicina o leyes (Gonzci, 1994).

En una tercera etapa, se considera que se ha pasado a una concepción de los enfoques por competencias que habrían permitido superar las deficiencias o cuestionamientos de las dos primeras, como afirma Corvalán:

A nivel procedimental, la antigua competencia enfatizaba la ejecución de operaciones y tareas, mientras que hoy se demanda poner en funcionamiento acciones y reaccionar prontamente a los eventos no previstos. Mientras el mayor énfasis en el siglo pasado se ponía en el saber-hacer, el inicio del presente siglo demanda más el saber actuar. (2008, p. 17)

Concuerdan con esta idea de un nuevo giro Villarroel y Bruna (2014), cuando afirman que, en un primer momento, las competencias se entendían como actividades mecánicas, para luego pasar a ser asumidas como desempeños cognitivos y no únicamente conductuales; además, ello implicaría la puesta en práctica de metodologías constructivistas.

Por su parte, Gonzci, ya en 1994, consideraba que en una tercera etapa o enfoque sobre las competencias se busca conjugar el enfoque de atributos generales con el contexto en el cual estos atributos serán empleados. Este enfoque analiza las complejas combinaciones de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) que se utilizan para comprender y funcionar dentro de la situación particular en la que se encuentran los profesionales. Este enfoque pretende superar las críticas hechas a los movimientos de competencia encontradas en la literatura. Permite incorporar ética y valores como elementos del desempeño competente, la necesidad de una práctica reflexiva, la importancia del contexto y el hecho de que puede haber más de una manera de desempeño competente (Gonzci, 1994). Un autor crítico como Cuba Esquivel (2016) también considera que puede hablarse de una tercera etapa en los enfoques por competencias, que habría consistido en una perspectiva holística, integradora de los atributos genéricos con las habilidades requeridas en una situación laboral, en lo que coincide con Gonzci.

Cabe preguntarse en este punto en qué medida o en qué sentido esta tercera etapa en los enfoques basados en competencias habría realmente permitido superar las deficiencias de las primeras. Una primera respuesta sería la gran diferencia entre la pedagogía por objetivos y la más actual versión de los enfoques por competencias. En tanto en la primera la prioridad era fijar objetivos derivados de conductas específicas con la expectativa de que en algún momento el estudiante haga la síntesis y la transferencia de estas a nuevos contextos, en la segunda se parte de la búsqueda de integración. Así, definir competencias generando listados de tareas discretas y relativamente independientes y concluir con listas atomizadas de tareas que señalan desempeños poco complejos coincide con una visión restringida, positivista y reduccionista que

conlleva la definición de competencias como variantes de objetivos conductuales con bajo nivel de complejidad y que se enfocan en un saber hacer rutinario. Esta visión reduccionista asumiría que para enseñar competencias solo se requiere enseñar técnicas y ejercitarse en ellas (Díaz Barriga & Hernández, 2010). Este enfoque no se ocupa de las conexiones entre las tareas y es el enfoque normalmente criticado por aquellos que plantean cuestionamientos en general a los enfoques basados en competencias. A pesar de su simpleza y claridad, sus debilidades son evidentes: es positivista, reduccionista, ignora los atributos subyacentes, ignora los procesos grupales y su efecto en el desempeño, es conservador, ateuico, ignora la complejidad del desempeño en el mundo real (Gonzci, 1994).

A diferencia de ello, ahora se tiene claro que los desempeños laborales exitosos requieren que las personas movilicen diversos tipos de recursos: conocimientos, disposiciones, emociones, creencias, habilidades, destrezas en contextos determinados y bajo estándares predefinidos. A esto apunta la formación por competencias. La formación profesional, por tanto, requiere un desarrollo multidimensional de las personas y no compartamentalizado (Corvalán & Tardif, 2012).

A pesar de esta supuesta superación de las deficiencias, se plantean aún cuestionamientos. Por ejemplo, hay quienes afirman que se ha cambiado la terminología –objetivos versus competencias– pero no la sustancia y que todo el enfoque por competencias está regido por la ley de eficiencia, que fuera introducida por el taylorismo (Cuba Esquivel, 2016). Si bien puede hablarse de que a nivel teórico existiría una propuesta conceptual más sólida, que sí habría logrado superar las deficiencias y las críticas de las primeras versiones, en la práctica y dependiendo de cómo se conduzcan las instituciones que deciden implementar enfoques de formación por competencias, puede afirmarse que aún existen dificultades por superar. Frente a todo ello, resulta necesario profundizar en cuáles son los presupuestos teóricos de los enfoques por competencias y de la noción misma de competencia, así como en qué consistiría esta versión más reciente y mejor fundamentada del concepto. A eso está dedicado el subcapítulo siguiente.

2.4 De la competencia como saber hacer a la competencia como saber actuar en contexto

En el subcapítulo precedente se ha aludido a diferentes momentos en los enfoques por competencias, es decir, la evolución de estos enfoques, así como a diversas teorías que están vinculadas a esos momentos en la evolución. Así, se ha hecho referencia al conductismo y al constructivismo, pero sin analizar lo que ambas corrientes suponen y cómo se vinculan con los enfoques por competencias. Es el momento de explicitar cuáles son esas perspectivas teóricas para llegar al punto central: cuál es el concepto de competencia que se considera actualmente y con qué perspectivas teóricas estaría vinculado. En el primer subcapítulo se hará una revisión de dichas perspectivas para luego, en el segundo, presentar un análisis y propuesta del concepto de competencia.

2.4.1 Del conductismo al enfoque situado de los modelos de formación por competencias

El recorrido que se presenta en este subcapítulo es fundamentalmente cronológico o histórico. Por ello, se comenzará con el conductismo, para luego considerar las perspectivas constructivista y socioconstructivista y terminar con el enfoque de la cognición situada. En todos los casos, se toma en cuenta la epistemología que subyace a cada una, así como la concepción del aprendizaje que llevan implicadas, para concluir con sus implicancias para los modelos de formación.

Una de las grandes teorías psicológicas que dominó las investigaciones durante la primera mitad del siglo XX es el conductismo. Una de las tesis centrales de esta teoría es que solo puede ser estudiado aquello que es observable, y lo observable solo es la conducta. No todos los teóricos conductistas negaban la existencia de la mente ni de los procesos mentales, pero sí consideraban que ello no puede ser estudiado pues no es observable ni medible. Lo relevante sobre el conductismo aquí es la teoría del aprendizaje que propone. El conductismo plantea que el aprendizaje es un cambio en las disposiciones de un organismo, que puede ser delineado por el refuerzo. Dado que el aprendizaje equivale a resultados de comportamiento, las leyes conductistas excluyen el rol de las operaciones mentales. Algunos teóricos conductistas como Skinner se negaban a reconocer la existencia de la mente porque no es observable. Así, la mente era un constructo innecesario en el proceso de aprendizaje (Jonassen, 1991). Desde esta perspectiva, podría considerarse que el conductismo parte de un supuesto epistemológico objetivista. Es decir, lo cognoscible es una realidad objetiva.

Ahora bien, ¿cómo esta perspectiva psicológica ha influido en las propuestas educativas? De acuerdo con Corvalán y Tardif (2012), durante gran parte del siglo XX, como ya se ha mencionado, el enfoque taylorista de organización del trabajo –división y secuencias de tareas en una fábrica o unidad productiva– fue el dominante. El traslado de esta perspectiva a la educación condujo a lo que se ha denominado pedagogía por objetivos, enfocada en la división de contenidos. La pedagogía por objetivos propone dividir el aprendizaje en pequeñas acciones. Los programas de estudio tradicionales estarían basados en un enfoque tecnicista y planificador: basados en un conjunto de materias; a partir de ellas se desarrollan los objetivos jerarquizados hasta llegar a los objetivos finales. En la pedagogía por objetivos, lo que predomina es el contenido de las materias. Corresponde a una visión taylorista del trabajo: trabajo en cadena. Esta perspectiva respondió a las demandas de la época, en los años 50 (Jonnaert et al., 2006).

El declive del conductismo, de acuerdo con Jonnaert (2001), está marcado con el simposio Hixon de 1948 en el California Institute of Technology; en ese contexto se admite que las ideas conductistas sobre el aprendizaje (conocimientos) ya no son aceptables. Pero apenas ocho años después, en 1956, aparece Bloom con sus taxonomías y de ahí se deriva la pedagogía por objetivos, que ha sido la corriente pedagógica más tenaz y poderosa durante gran parte del siglo XX, según el mismo autor.

A pesar de la fuerte vinculación que se atribuye a la pedagogía por objetivos y la propuesta de Bloom, Perrenoud (2012) sostiene que la propuesta de Bloom es razonable: debe haber

evaluaciones formativas basadas en criterios de dominio, solo así se puede establecer de dónde parte el alumno y hasta dónde debe llegar. Bloom fue criticado pues se le asoció al conductismo, por su insistencia en definir los objetivos en términos de conductas observables. La definición de los objetivos producía una segmentación que no correspondía a la interdependencia entre los aprendizajes. Se le atribuyó a Bloom ideas simplistas que en realidad les correspondían a los burócratas que se adueñaron de los objetivos para normalizar la redacción de los programas y la evaluación de los alumnos (Perrenoud, 2012). Corvalán y Tardif (2012) sostienen que son elocuentes los bajos resultados de aprendizaje de la pedagogía por objetivos y hoy, cuando se requiere competencias interdisciplinarias, el enfoque compartimentalizado de la pedagogía por objetivos no es el adecuado porque precisamente no permite la interdisciplinariedad o la integración de saberes.

Como contraparte a la teoría conductista y su apuesta por el aprendizaje como modificación de la conducta, el cognocitismo surge en la segunda mitad del siglo XX dejando atrás al conductismo. Las teorías cognitivas se enfocan en conceptualizar los procesos de aprendizaje; en cómo se codifica, guarda y organiza el conocimiento en redes y cómo se recupera y en cómo se crean las representaciones internas; así, se considera que el aprendizaje se relaciona más con cambios discretos entre los estados del conocimiento que con cambios en las respuestas a estímulos (Corvalán & Tardif, 2012).

Se trata, así, de un cambio en la concepción del aprendizaje. Este, según la psicología cognitiva, no se refiere a las respuestas conductuales, sino más bien a lo que saben los alumnos y cómo lo adquieren. La revolución cognitiva primero enlistó a los neoconductistas, quienes postularon un papel para la mente, pero lo relegaron al estado de "caja negra" porque no podían comprenderlo. La revolución concluyó no solo reconociendo la mente, sino también estudiando sus funciones y procesos. La mente es el agente de aprendizaje, por lo que es apropiado y necesario estudiarla desde una perspectiva mentalista, según los teóricos cognitivos. A diferencia de los conductistas, que solo estaban preocupados por lo que hacen los estudiantes, los psicólogos cognitivos están interesados en lo que saben los alumnos y cómo llegan a adquirir ese saber (Jonassen, 1991).

Existen, sin embargo, limitaciones en esta perspectiva. Como afirma Jonassen (1991), el cognocitismo se mantiene dentro de la dualidad mente-cuerpo, en tanto se parte del supuesto de que el rol de las actividades mentales es representar el mundo real. Pero los teóricos contemporáneos se preguntan si realmente la mente es solo una herramienta de referencia del mundo real o si la mente produce su propia concepción de eventos u objetos que está basada en concepciones individuales de la realidad. Con esta perspectiva renovada del cognocitismo podría escaparse de la dualidad mente-cuerpo.

En el contexto del giro de una concepción objetivista del conocimiento y del aprendizaje hacia una perspectiva que sí considera los procesos mentales como referentes fundamentales para explicar el aprendizaje, surge el constructivismo. Este es definido tanto como una teoría del aprendizaje (Perrenoud, 2012; Jonassen, 1991), como también como una corriente

epistemológica enfocada en comprender los problemas de adquisición del conocimiento (Díaz Barriga y Hernández, 2010). En cualquier caso, representa una concepción alternativa sobre cómo concebimos la realidad.

Como teoría del aprendizaje, se opone a la idea de que aprendemos por simple transmisión. Parte de la idea de que al aprender reconstruimos saberes: no aprendemos fotocopiando lo que el maestro comunica, sino que reorganizamos y, por tanto, reconstruimos esos saberes para acomodarlos en nuestras propias estructuras mentales. El constructivismo es una teoría del aprendizaje, no pregona ningún método pedagógico específico (Perrenoud, 2012).

Considerando las bases epistemológicas del constructivismo, desde esta perspectiva se considera que los conocimientos se construyen y no se transmiten; que están situados en contextos (Jonnaert, 2001). Con esta idea coinciden Corvalán y Tardif al afirmar que, en una perspectiva constructivista, "(...) el conocimiento se construye en una dialéctica entre la persona y la situación en que ella está comprometida y a partir de sus experiencias previas" (2012, p. 50). De modo similar, Jonassen (1991) afirma que el constructivismo postula que el conocimiento es un proceso de interpretar y construir activamente representaciones de conocimiento individuales. Así, pues, desde una perspectiva constructivista, existiría una primacía absoluta del sujeto que conoce, en tanto el conocimiento no tiene sentido fuera de dicho sujeto cognoscente. El conocimiento que un sujeto elabora es el de su propia experiencia (Jonnaert, 2001).

En sus orígenes, el constructivismo tiene sus raíces en la Psicología y en la Filosofía, y se ha desarrollado notablemente hacia fines del siglo pasado y en el siglo presente (Corvalán & Tardif, 2012). Por ello, es posible considerar que ha tenido diferentes etapas o versiones. Como afirman Díaz Barriga y Hernández (2010), diversas posturas pueden ser clasificadas como constructivistas. Algunas indagan e intervienen en el ámbito educativo; otras hacen planteamientos epistemológicos; otras explican los procesos de desarrollo del psiquismo o la inteligencia; otras incursionan en el campo de la clínica y otras en las ciencias sociales. Lo común es la convicción de que el conocimiento es una construcción del sujeto y que no se recibe de forma pasiva. Al mismo tiempo, como señalan estos dos autores, es posible reconocer al menos tres grandes líneas diferenciadas en los enfoques constructivistas: la psicogenética (Piaget: aprendizaje determinado por el desarrollo); cognitiva (Ausubel: aprendiz como procesador activo de la información); sociocultural (Vigotsky: lo que se construye son los saberes culturales).

Desde el constructivismo, surgen implicancias didácticas: el maestro no es un transmisor, sino que debe crear las situaciones para el que el aprendiz construya sus saberes (Perrenoud, 2012). El aprendizaje ocurre cuando se crea significados a partir de las experiencias. Para el constructivismo y para el cognocitivismo, el aprendizaje es una actividad mental. La diferencia reside en que para el cognocitivismo la mente es una herramienta de referencia del mundo real, para el constructivismo la mente filtra y crea su propia realidad, sin negar la existencia de un mundo real, pero el conocimiento es lo que construimos del mundo. Llevado esto al aprendizaje, diríamos que los estudiantes no transfieren el conocimiento de la realidad, sino que construyen sus interpretaciones. Vigotsky añade el énfasis en el rol del mundo social en esa construcción

(Corvalán & Tardif, 2012). Ello lleva a una de las vertientes del constructivismo, que es precisamente el socioconstructivismo.

El socioconstructivismo es un paradigma epistemológico de la elaboración de conocimientos. No existe una pedagogía socioconstructivista ni un método ni menos aun una didáctica. Es una hipótesis epistemológica. Así, desde una perspectiva socioconstructivista, los conocimientos se sitúan en un contexto; las situaciones son fuente y criterio de los conocimientos (Jonnaert, 2001).

De acuerdo con Vigotsky (1988), que es considerado el fundador del socioconstructivismo, aprendizaje y desarrollo deben entenderse como interdependientes. Ha habido tres posiciones teóricas sobre esta relación. La primera se centra en la suposición de que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje. Aquí se puede situar a Piaget. Esta posición supone que ciertos aprendizajes solo pueden tener lugar cuando se ha alcanzado cierto desarrollo. La maduración precede al aprendizaje. La segunda posición sostiene que aprendizaje y desarrollo son idénticos. Esta posición es la esencia de un grupo de teorías de diverso origen. Aprendizaje y desarrollo ocurren simultáneamente, coinciden en todos los puntos. La tercera posición teórica intenta anular los extremos de las dos anteriores combinándolos entre sí. Por un lado, está el desarrollo que depende del sistema nervioso y por el otro el aprendizaje que es también un proceso evolutivo. Los dos procesos son interdependientes e interactivos: el proceso de aprendizaje hace avanzar el proceso de maduración. Pero estos procesos no son coincidentes: al avanzar un paso en el aprendizaje, el niño progresa dos pasos en el desarrollo. Vigotsky rechaza las tres posiciones teóricas que él mismo describe.

Para Vigotsky (1988), el aprendizaje debe equipararse en cierto modo al nivel evolutivo del niño. Existen como mínimo dos niveles evolutivos. El primero podría llamarse nivel evolutivo real. El otro nivel es la zona de desarrollo próximo: la distancia entre el nivel real de desarrollo que está determinado por la capacidad de resolver un problema de forma independiente y el nivel de desarrollo potencial que está determinado por la solución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Así, para él, el aprendizaje estaría constituido por alcanzar la zona de desarrollo próximo, que solo puede ser alcanzada por la interacción con los otros. De ahí la naturaleza social o socioconstructiva de su propuesta.

Estas ideas están fuertemente asociadas a las de la cognición situada, que es la última perspectiva que se aborda en este subcapítulo. La cognición situada es una perspectiva que surge a mediados de los años ochenta y que establece la importancia de la actividad social y del contexto en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza debe orientarse a aculturar a los estudiantes por medio de prácticas auténticas: cotidianas, significativas, relevantes en su cultura, a través de procesos de interacción social parecidos a los que tienen lugar en situaciones reales. La cognición situada intenta plasmar las ideas de la corriente sociocultural vigotskiana (Díaz Barriga & Hernández, 2010).

El principal presupuesto epistemológico de esta perspectiva es que el conocimiento es él mismo situado; ello significa que es producto del contexto y de la cultura en los que su desarrollo y utilización tienen lugar. El conocimiento sería situado porque es generado en situaciones específicas, en función de su relevancia cultural o del tipo de interacciones sociales o colaborativas que pueda producir (Díaz Barriga & Hernández, 2010). La cognición situada argumenta que el aprendizaje ocurre de manera más efectiva en el contexto, y que el contexto se convierte en una parte importante de la base de conocimiento asociada con ese aprendizaje (Jonassen, 1991).

La cognición situada pretende superar los rezagos del conductismo y los déficits del constructivismo, como afirman Corvalán y Tardif (2012), en la medida en que responde a las necesidades de aprendizaje específicas de cada sujeto. Pese a estas posibilidades que ofrecería la cognición situada,

La construcción de un nuevo marco teórico para el desarrollo de las competencias tomará, sin duda, algún tiempo. Pero comienza a visualizarse que la lógica de las competencias, en cuanto esquema organizador de programas de estudio, se encuentra en la intersección entre la interdisciplinariedad, la cognición situada y la perspectiva constructivista conectada a varias vertientes de desarrollo posible. (Corvalán & Tardif, 2012, p. 50)

A partir de la discusión precedente, puede afirmarse que el conductismo no puede ser la teoría asociada a los enfoques por competencias pues, como se ha visto, lleva a la pedagogía por objetivos que supone dividir los aprendizajes sin buscar su integración, lo que es opuesto a la lógica integradora de las competencias. El constructivismo, por su parte, es una perspectiva que permitiría avanzar hacia la conceptualización de una lógica de competencias, incorporando el enfoque socioconstructivista que va de la mano con la perspectiva de la cognición situada, en tanto se considera la integración de los saberes, así como su construcción y aplicación en situaciones significativas, incorporando el rol de otros sujetos y del contexto.

2.4.2 La noción de competencia en el ámbito de la educación superior

Como afirma Díaz Barriga (2015), no existe un discurso convergente ni una perspectiva unificada sobre el tema de competencias. Probablemente, ello esté relacionado con el hecho de que se trata de un concepto polisémico y que no proviene de un solo paradigma, sino que se ha venido construyendo desde la Filosofía, Psicología, Lingüística, Sociología, entre otras disciplinas y desde el ámbito de la formación laboral (Moncada Cerón, 2011). Ello se ilustra también con lo expresado por Corvalán: "(...) no existe una visión unívoca del enfoque por competencias. Cada autor enfatiza un aspecto, una parte, un componente, un enfoque de enseñanza o un tipo particular de competencia asociada a un determinado nivel de rendimiento esperado de su aplicación" (2008, p. 17). Por ello, no es evidente hacia dónde debe apuntar la construcción de una definición.

A ello se suma que se han instalado una serie de concepciones vinculadas con propuestas teóricas que hacían converger las competencias con objetivos. Así, como afirma Díaz Barriga (2015), una visión estrecha de competencia la define como un saber ejecutar procedimientos específicos. Esto constituye el grado más elemental de la competencia y está ligado a una noción neoconductista del aprendizaje y a la derivación de competencias como un listado de tareas o acciones discretas.

Una visión algo menos estrecha plantea que las competencias han de entenderse como saber hacer en contexto, entendiendo que esto hace referencia a incorporar conocimiento (teórico o práctico o teórico-práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento (Posada Álvarez, 2004). Escamilla (2008) también propone una definición que intenta ir más allá de lo meramente técnico o mecánico y plantea que las competencias son capacidades relacionadas con un saber hacer, que incluye una dimensión actitudinal que integra conocimientos y valores. Tobón (2008) también plantea la noción de competencia como saber hacer, pero razonado, intentando salir del esquema de las competencias como comportamientos observables.

Otros autores aluden a la idea de competencia como saber actuar en contexto. Así, para Corvalán y Tardif (2012) competente es aquel que sabe actuar con pertinencia en contextos específicos, seleccionando y movilizando recursos. Para Díaz Barriga (2015), la competencia consistiría en la capacidad para afrontar situaciones complejas movilizando saberes diversos. Por otro lado, para Díaz Barriga y Hernández (2010), una competencia no es la simple sumatoria de conocimientos, habilidades y actitudes, sino que se construye a través de la integración de recursos cuando se afronta una tarea en una situación determinada. Por su parte, Jonnaert (2001) considera que una competencia involucra un conjunto de elementos que una persona puede movilizar para tratar una situación con éxito. De otro lado, Leclercq y Cabrera definen competencia como la "(...) actuación eficaz en situaciones complejas, movilizando recursos internos (saberes, actitudes o destreza) y externos" (2011, p. 13). Como se puede apreciar, los autores mencionados ponen el acento en el saber actuar, más que en el saber hacer, incorporando además la movilización de recursos en contextos específicos.

Además de ello, puede considerarse lo planteado por Villa y Poblete, cuando definen competencia como "(...) el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores" (2007, pp. 23, 24). Por su parte, Perrenoud define ser competente como "(...) poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizando y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales" (2012, p. 57). Estas dos últimas aproximaciones a la noción de competencias enfatizan la idea de un buen desempeño o una actuación eficaz. Kulik et al. (2020) también consideran relevante la movilización de recursos internos, como los conocimientos adquiridos y las habilidades, pero de modo que la persona competente pueda funcionar en entornos dinámicos y complejos, resolviendo problemas nuevos en situaciones desconocidas o imprevistas.

Ahora bien, cuando se define competencia como movilización de recursos, se trata de recursos internos, que están grabados en la memoria, incluso en la memoria del cuerpo. Pero ello no niega que se pueda disponer también de recursos externos, los que pueden incluir a otras personas. Los recursos internos son invisibles y solo podemos suponer su presencia interrogando al actor o viéndolo en acción y se pueden dividir en tres categorías: los saberes, las habilidades, otros. Los recursos pueden tenerse o no tenerse; si se tienen, pueden no ser movilizados de la forma adecuada u oportuna. Cuando el actor dispone de los recursos y está entrenado en su movilización o en ponerlos en sinergia, decimos que es competente (Perrenoud 2012).

La movilización de recursos es la noción clave de la competencia en la visión sociocultural y constructivista. No es suficiente poseer conocimientos. Esta movilización debe ser consciente, autorregulada y propositiva; los saberes que se movilizan son de diversa naturaleza: disciplinares, destrezas, habilidades, estrategias interpersonales y académicas etc. Si una persona posee los saberes y las destrezas, pero no es capaz de usarlos e integrarlos para resolver problemas, no es competente. Por ello, es imprescindible la situación (Díaz Barriga, 2015). Por otro lado, necesariamente, el desarrollo de una competencia supone la integración de conocimientos interdisciplinares pues el conocimiento se construye alrededor de recursos de diversa naturaleza, los que pertenecen a distintos dominios del saber (Corvalán & Tardif, 2012).

Además de la movilización de recursos como elemento clave en la concepción de competencia, es importante que no sea confundida con habilidad. Así, por ejemplo, Perrenoud (2012) plantea que la competencia supone dominar globalmente una situación, en tanto una habilidad implica dominar una operación específica, que no es suficiente para afrontar un conjunto o una totalidad de parámetros. Las habilidades serían, por tanto, recursos para el actuar competente. Saber hacer es una habilidad. De ahí que resulta importante no confundir la definición de competencia, desde la cognición situada, como un saber hacer.

Además de considerar la diferencia entre saber hacer y saber actuar como una de las características esenciales de la noción de competencia, es importante considerar las diferencias entre competencias. En subcapítulos previos se ha aludido a las diferencias entre competencias genéricas y específicas, como uno de los puntos de quiebre en la evolución de los enfoques de formación por competencias; resulta pertinente señalar ahora además que esta distinción es especialmente útil al considerar el concepto particularmente en los enfoques para la educación superior.

Corvalán y Tardif (2012) establecen una clara diferencia entre competencias genéricas y específicas. Las primeras serían las que están implicadas a lo largo de todo el currículo universitario; las segundas, las que corresponden al final de la formación. Ambas deben desarrollarse integradamente. Con esta distinción coincide Juliá (2015) al sostener que las competencias generales son las que se necesita en el ejercicio de cualquier disciplina o carrera (comunicación verbal y escrita, pensamiento analítico y sistémico, resolución de problemas, creatividad, entre otras) y las específicas se relacionan con las prácticas y conocimientos propios

de una carrera o disciplina. Del mismo modo, Kulik et al (2020) consideran que las competencias generales serían universales y que las específicas corresponden a los saberes propios de las diversas disciplinas. Esta distinción es la que se considera en el Proyecto Tuning, cuando establece un listado de competencias genéricas: pensamiento crítico y reflexivo, utilización de TIC, trabajo en grupos heterogéneos, orientación al aprendizaje, comunicación, aplicación de pensamiento matemático, resolución de problemas, entre otras (Villa & Poblete, 2007).

Cabe preguntarse si realmente la propuesta de la cognición situada y la noción de competencia como saber actuar en contexto permiten superar los cuestionamientos que las perspectivas anteriores enfrentaron. Es decir, si con esta propuesta se consigue pasar del diseño a la implementación de programas por competencias con mayor fluidez y mejores resultados, si realmente logrará alejarse de los presupuestos de la pedagogía por objetivos y si logrará esta propuesta conceptual asentarse de modo que la proliferación de concepciones no ponga en duda su pertinencia. Al mismo tiempo, también es importante cuestionar cuáles de los programas que actualmente se definen como contruidos desde un enfoque por competencias incorporan esta perspectiva. Estas preguntas plantean cuestionamientos relevantes desde la perspectiva de este estudio, según la cual aún el enfoque por competencias requiere más trabajo y mayores investigaciones para demostrar sus potenciales beneficios.

2.5 Reflexiones en torno a los contextos, el debate y la noción de competencia

A partir de la exposición desarrollada a lo largo de este capítulo, en este punto se plantea la perspectiva del presente estudio respecto de los temas centrales abordados hasta aquí: de dónde surgen los enfoques de formación por competencias, cuáles son los puntos centrales del debate sobre ellos y cuál es la concepción de competencia que puede asumirse para un análisis como el que se busca en esta investigación. Al mismo tiempo, se plantea la perspectiva desde la cual se sitúa el estudio.

Como se ha afirmado, son tres los contextos generales que habrían impulsado el surgimiento de los enfoques orientados al desarrollo de competencias: la sociedad del conocimiento, la democratización y masificación de la educación superior y las demandas del mundo del empleo. El primero de estos impulsos, siguiendo a Gimeno Sacristán (2010), solo puede considerarse como un factor significativo en la medida en que la sociedad del conocimiento no sea entendida desde una perspectiva puramente económica; es decir, si se entiende que la llamada sociedad del conocimiento está relacionada con amplios flujos de información y diversas posibilidades de acceso y que en ella son importantes “el saber, su circulación, sus aplicaciones y su papel en las relaciones sociales” (p. 186). En línea con ello, la perspectiva de este estudio es que la sociedad del conocimiento sí debe ser considerada uno de los contextos que habría impulsado los enfoques de formación por competencias en tanto estos han enfatizado la importancia de saberes integradores y el desarrollo de capacidades más allá de los saberes enciclopédicos. Así, por ejemplo, estos enfoques se centrarían en que no basta con saber dónde y cómo acceder a la información, porque esta es altamente accesible, sino que se requiere la capacidad para

integrarla, discriminarla y evaluarla más que antes de la irrupción masiva de las tecnologías de la información y comunicación.

De otro lado, la democratización de la educación superior va de la mano con el enorme incremento en el número de instituciones que han empezado a aparecer en las últimas décadas. Y, en ese sentido, el crecimiento en el número de instituciones y de matrículas, desde la perspectiva de esta investigación, también puede ser considerado un contexto relevante en las decisiones institucionales para implementar enfoques de formación orientados al desarrollo de competencias, en la medida en que hayan buscado atender nuevas necesidades formativas frente a poblaciones estudiantiles con mayor heterogeneidad en sus experiencias de aprendizaje, sociales o culturales, con las que sería necesario desarrollar de manera intencional aprendizajes más integradores y holísticos.

Sin embargo, lo anterior por sí solo no sería suficiente para explicar el surgimiento de los enfoques orientados a desarrollar competencias. Aquí es donde entra en juego el tercer aspecto: las demandas sociales y las del mundo del empleo. Atender las necesidades de la realidad social está relacionado con que la formación de las élites intelectuales tiene que concebirse para que estas puedan resolver los problemas contextuales y urgentes que una sociedad requiere, formación que no puede estar desvinculada del entorno social. Ello tiene relación con las demandas del mundo del empleo. Algunas de estas demandas pasan por traer a la discusión la necesidad de que los egresados universitarios tengan lo que se viene llamando competencias genéricas o generales o habilidades blandas: capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares, pensamiento crítico, comunicación, flexibilidad, adaptabilidad, capacidad para seguir aprendiendo o aprendizaje autónomo, entre otras. Así, desde la perspectiva de este estudio, que coincide con lo que algunos de los autores mencionados a lo largo del capítulo afirman, estos aspectos no estaban siendo abordados por las instituciones y ello, en el contexto de la sociedad del conocimiento, de las nuevas formas de organización del trabajo, de la globalización, se volvió una necesidad.

Ahora bien, considerando los ejemplos mencionados –pensamiento crítico, comunicación, flexibilidad, aprendizaje autónomo etc–, es oportuno esclarecer en qué sentido pueden ser considerados competencias. Tal como se ha mostrado en el recorrido sobre la evolución del concepto de competencia y las perspectivas sobre el aprendizaje con las que estaría vinculado, el constructivismo y el socioconstructivismo se plantearon como nuevas aproximaciones para explicar el aprendizaje, intentando superar las propuestas conductistas que imperaron en la primera mitad del siglo XX y que estarían vinculadas con una concepción taylorista o mecanicista de la educación. Así, tomando en cuenta los contextos que habrían impulsado la aparición de los enfoques por competencias, la propuesta de las concepciones acerca de las competencias también habría buscado superar las críticas a las perspectivas precedentes. De este modo, en el contexto de la aparición de perspectivas epistemológicas como la socioconstructivista, cobra sentido circunscribir la propuesta de competencias como una forma de saber que apunte hacia la integración, no a la mecanización o a la fragmentación de los aprendizajes y asumiendo la

tesis socioconstructivista de que el aprendizaje se construye desde el sujeto, con otros sujetos y en el contexto social.

Una noción de competencia con la que se plantee superar las críticas y debates en los que ha estado implicada necesitaría plantearse como un saber actuar en contexto y requiere ser ubicada desde una perspectiva socioconstructivista. Es decir, no debe reducirse a un hacer, saber hacer o a una habilidad, como tampoco a la suma de conocimiento-habilidad-actitud. Desde la propuesta de esta investigación, ser competente significaría ser capaz de utilizar una diversidad de recursos –internos: conocimientos, destrezas etc y externos– en contextos determinados para afrontar una situación, la que puede ser resolver un problema, descubrir o crear nuevos planteamientos, gestionar procesos o proyectos, dirigir una institución, enseñar a otros, comunicarse con otros etc. Para puntualizar ello, resulta de utilidad considerar algunos ejemplos de competencia que aparecen en diversos proyectos institucionales: comunicación y pensamiento crítico. Por ejemplo, tanto en el Proyecto Tuning para Europa como en el Proyecto Tuning para Latinoamérica, estas dos aparecen como competencias que las universidades reconocen. Resulta oportuno considerar cuándo alguien es competente en comunicación o en pensamiento crítico. Podría decirse que no solo se requiere un conjunto de conocimientos o estrategias en los que uno ya haya sido adiestrado o en los que demuestre destreza o habilidad: se requiere además que la persona competente ponga en juego, movilice, esos saberes de acuerdo con lo que la situación demanda. Así, por ejemplo, una persona competente en comunicación tiene que dominar los tipos de registro y normas de comunicación apropiados para determinadas audiencias, pero tiene que ser capaz de utilizarlos en situaciones específicas, adaptando su discurso. Además de ello, se evidencia que no se trata solo de un hacer, sino de una actuación competente. El caso de una competencia como pensamiento crítico es más complejo, ¿cuándo una persona demuestra competencia en pensamiento crítico? Ciertamente, requiere dominar estrategias de análisis, de cuestionamiento y ser capaz de identificar prejuicios; pero al hacerlo debe ser capaz también de identificar sus propios sesgos en contextos concretos en los que sus propias creencias no evaluadas actúen como filtros que distorsionen un posible análisis. Ello supone, como se ha señalado, movilizar recursos en cada contexto.

La incorporación de competencias en las propuestas formativas implica que se pone el acento en su desarrollo de manera intencional como parte de dichas propuestas, que se generan acciones para fortalecerlas y que se busca a través de ellas aprendizajes que permitan la integración de saberes. Ello no significa, sin embargo, que sea la única forma de lograr aprendizajes integradores y significativos para el contexto actual y, antes bien, como señala De Ketele (2008), es esperable que los sistemas educativos continúen evolucionando y que los enfoques por competencias no sean una meta o un punto de llegada.

Frente a lo señalado en este apartado, es oportuno precisar que el análisis que se plantea en este estudio se sitúa en la perspectiva de la Sociología del Currículo, como puede inferirse de las consideraciones expuestas. Ello se explica a partir de lo planteado por Gimeno Sacristán (2007), en relación con la idea del currículum, el cual sería una construcción social que puede ser analizada desde su función social, como proyecto o plan educativo o como intersección de

prácticas diversas, entre otros, pues no es una realidad objetiva o dada, sino más bien provisional e histórica. En ese sentido, dado que esta investigación se centra en analizar la trayectoria de dos universidades peruanas en sus procesos de implementación de un enfoque de formación orientado a competencias, desde la perspectiva de sus actores, se ubica en una mirada del currículum como construcción social y como intersección de las prácticas en determinadas instituciones.

Frente a todo lo expuesto, el problema central de la investigación plantea como interrogante cuál ha sido la trayectoria de las universidades que han optado por modelos educativos basados en competencias desde que decidieron trabajar con dicho modelo, para el caso de dos universidades peruanas. Con ello, se pretende analizar el recorrido de dos instituciones para identificar cuál ha sido el proceso por el que dichas instituciones decidieron empezar a implementar un modelo de formación basado en competencias, con lo que se podrá analizar si efectivamente los contextos descritos en este capítulo habrían impulsado también en los dos casos de análisis la incorporación de un enfoque como el mencionado. Así mismo, también se busca analizar cómo se ha instalado el modelo en los documentos institucionales para identificar si existen lineamientos claros en lo que Gimeno Sacristán (2007) llama el currículum prescrito y el currículum dado a los docentes. Además de ello, se pretende analizar cómo se ha venido desarrollando la implementación y cómo perciben los actores todo el proceso, para identificar si las dificultades expuestas desde los autores también están teniendo lugar en el caso de dos instituciones peruanas. Resolver estas interrogantes permitirá analizar en dos casos concretos las diferentes problemáticas expuestas en esta breve revisión sobre la aproximación a los enfoques de formación orientados a competencias.

CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Fundamentación del enfoque metodológico de la tesis

Dado que el propósito de esta investigación es analizar, desde los actores, la trayectoria de universidades de nuestro país en sus procesos de implementación de modelos educativos basados en competencias y la forma en que los actores perciben estos procesos, se consideró pertinente que el estudio sea cualitativo y que se realice a través de un estudio de casos descriptivo. La elección de un enfoque cualitativo se sustenta en que este, según Flick (2004), es apropiado cuando se estudia un fenómeno que no puede ser aislado de la realidad o contexto en el que tiene lugar para poner atención a su complejidad. Así mismo, como señala Stake (1999), el enfoque cualitativo busca la comprensión de relaciones complejas en un determinado fenómeno y no la explicación de sus causas.

Es importante, de otro lado, tomar en consideración una diferencia relevante entre la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa:

La distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende. (...) la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos. Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe. (Stake, 1999, p. 42)

En el estudio se busca analizar el proceso de implementación de modelos basados en competencias en su propio contexto y desde la percepción de los actores, lo que permite comprender las relaciones entre los diversos elementos del complejo proceso de puesta en práctica de un modelo educativo. El análisis no supone, pues, control de las categorías o variables ni mediciones, sino comprensión del proceso.

Otra razón para optar por un enfoque cualitativo es que en el estudio no se ha considerado la necesidad de proponer una hipótesis debido a que se busca comprender cómo han sido las trayectorias de los dos casos elegidos. Además de la distinción señalada por Stake entre estudios cuantitativos y estudios cualitativos, otra muy importante es que en los estudios cualitativos no se tiene la pretensión de demostrar una hipótesis, como sí es esperable en los estudios cuantitativos. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), en los estudios cuantitativos “De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas (diseño) (...)” (p. 4); en tanto en los estudios cualitativos las hipótesis pueden surgir hacia el final del proceso investigativo.

De otra parte, la investigación se ha llevado a cabo a través de un estudio de casos descriptivo, en tanto se ha buscado analizar la trayectoria de dos universidades en su proceso de implementación de un modelo educativo por competencias. Este análisis no se propone establecer relaciones causales ni correlaciones, sino mostrar con precisión –describir exhaustivamente– las diferentes perspectivas del proceso de implementación ya mencionado, ello corresponde a lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2014) para los estudios descriptivos: “(...) buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 80).

La razón para optar por un estudio de casos es que este permite explorar en profundidad un programa, un evento, una actividad, un proceso o uno o más individuos (Creswell, 2003). Además de ello, tal y como señala Yin (2009), el estudio de casos es adecuado cuando la pregunta de investigación indaga por el cómo o el porqué sobre un conjunto contemporáneo de eventos sobre los que el investigador no tiene control. Lo primero es lo que sucede con las preguntas de investigación propuestas para el presente estudio: se busca indagar el cómo ha sido el proceso de implementación de un modelo de formación por competencias en dos casos de estudio.

Por otra parte, los resultados de un estudio de caso no son generalizables a poblaciones o universos, y no se trata de tomar una muestra; además, los estudios de caso son pertinentes cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claros (Yin 2009). La investigación analiza dos casos –universidades que han iniciado ya el proceso de implementación de un modelo educativo basado en competencias– sin tomarlos como muestras de un universo mayor sobre el cual se pueda hacer generalizaciones, sino con el fin de comprender cómo ha sido su trayectoria en el proceso; al hacerlo, el estudio recoge la información en el propio contexto y desde sus actores. El contexto es el propio proceso de implementación del modelo por competencias que, como señala Yin, es un rasgo importante para optar por un estudio de casos. Dadas las características de los casos seleccionados que se explican más adelante, la descripción de esta trayectoria permite comprender cuáles son los retos o las dificultades de la implementación de estos modelos.

La opción de analizar como casos dos universidades se basa en el propio problema de investigación: trayectoria de instituciones que han decidido iniciar la implementación de un modelo de formación por competencias. Esta elección se fundamenta en lo señalado por Stake (1999), pues en un estudio de casos, estos pueden ser personas o instituciones o programas; pero nunca son procesos, políticas, causas de un fenómeno. Para este estudio, se ha previsto que los casos sean dos instituciones de educación superior. Por ello, se trata de un estudio instrumental y colectivo pues, siguiendo al mismo autor (Stake, 1999), los estudios de casos pueden ser intrínsecos (se estudia un caso por el interés de comprenderlo en sí mismo), instrumentales (se estudia un caso con el fin de comprender algo distinto del caso) o colectivos

(estudios instrumentales en los que resulta conveniente trabajar con más de un caso o cuando se elige como caso una escuela).

3.2 Criterios de selección de los casos

Los casos elegidos para el estudio son dos universidades privadas que operan en la ciudad de Lima, cuyos nombres se mantienen en reserva pues ese ha sido el compromiso de la investigadora con ambas. Los criterios para la selección de las dos instituciones se basan en la necesidad de analizar la trayectoria de al menos dos instituciones desde que decidieron empezar a implementar un modelo de formación orientado a competencias. Por ello, se excluyen universidades que hubieran, desde su fundación, declarado un enfoque como ese, así como todas aquellas universidades que no tengan declarado de forma explícita o pública dicho enfoque. Así, se han aplicado seis criterios para seleccionarlos.

- i. Universidades licenciadas por SUNEDU
- ii. Universidades de gestión privada
- iii. Autorización brindada por la institución y accesibilidad
- iv. Universidades que tengan declarado públicamente un modelo de formación por competencias que incluya un conjunto de competencias generales
- v. Universidades que tengan al menos 20 años de funcionamiento
- vi. Universidades que incluyan entre sus competencias generales aquellas que están contenidas en el Proyecto Tuning Latinoamérica

El primer criterio es que las universidades hayan recibido el licenciamiento por parte de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). El proceso de licenciamiento, como se ha descrito en el marco contextual para el Perú, es el mecanismo nacional para verificar las condiciones básicas de calidad educativa. Al aplicar este criterio, se tiene garantía de que lo planteado por la institución cuenta con el soporte de SUNEDU y de que este organismo del Estado ha otorgado la licencia institucional para que la universidad pueda seguir operando.

El segundo criterio es que sean universidades con sede en Lima y de gestión privada. Se consideró este criterio pues, en el período en que se tomó la decisión de elegir los casos de estudio, solo existían 17 universidades que ya habían sido licenciadas en nuestro país, de las cuales la mayoría eran de gestión privada. Así, para el momento en que se inició el estudio resultaba más representativo considerar universidades de gestión privada y no de gestión pública.

El tercer criterio consiste en que las universidades elegidas brinden autorización y den acceso a la información que se requiere, la cual ha incluido entrevistas a autoridades académicas y un cuestionario aplicado a docentes. En un momento del proceso de investigación se consideró una universidad que no dio su autorización y tuvo que optarse por otra institución que sí brindó autorización y acceso a la información. Por otro lado, el hecho de que las instituciones elegidas

como caso sean de Lima permite mayor accesibilidad a las fuentes de información pues el proceso de investigación se ha realizado desde esta ciudad.

El cuarto criterio consiste en que las universidades tengan declarado públicamente un enfoque basado en competencias como parte de su propuesta formativa, el cual incluya un conjunto de competencias generales. Al aplicar este criterio, el número de casos se redujo pues varias de las universidades privadas licenciadas y con sede en Lima, al momento de hacer la selección, no tenían un conjunto de competencias generales declaradas públicamente.

El quinto criterio consiste en que las instituciones tengan al menos 20 años de funcionamiento. La razón de ello es buscar que los casos elegidos correspondan a instituciones que en algún momento de su trayectoria decidieron cambiar a un enfoque por competencias en sus propuestas formativas. En nuestro país, las universidades de más reciente creación han nacido con este tipo de enfoque ya declarado desde sus inicios, de modo que no sería posible analizar cómo o por qué hicieron un cambio, en caso de que sean instituciones con menos de 20 años de trayectoria.

El último criterio consiste en que la institución considere entre sus competencias generales aquellas que están contenidas en el listado de competencias genéricas del Proyecto Tuning Latinoamérica. Este criterio está basado en que este proyecto de alcance latinoamericano se gestó –en el año 2005– con el propósito de desarrollar calificaciones comparables entre un número importante de universidades latinoamericanas, del mismo modo que se hizo con el proyecto Tuning en Europa. El proyecto inició con la identificación de un conjunto de competencias genéricas que luego fueron consultadas a diferentes grupos de interés; en una segunda etapa se avanzó con competencias específicas en diferentes especialidades. Luego se continuó con la comparación de los resultados de los hallazgos del Proyecto Tuning Europa y el Proyecto Tuning Latinoamérica y desde el año 2011 inició el Proyecto Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social, que tuvo como propósito continuar con el debate iniciado en las primeras etapas. Si bien se trata de un proyecto independiente, en él participaron más de 230 académicos y personas con responsabilidad en educación superior en 18 países de América Latina y 13 países de Europa. En el caso del Perú, las universidades que participaron fueron 12 (Proyecto Tuning, 2021). Uno de los resultados del proyecto fue la identificación de un conjunto de 27 competencias genéricas, las que coinciden con las del proyecto para Europa. Ello implica que este listado de competencias generales viene a expresar un consenso respecto de qué competencias deben considerarse como generales para el contexto de educación superior.

Así, al analizar las competencias generales de las universidades para las que aplican los primeros cinco criterios, se encontró que un buen número de ellas incluyen entre sus competencias generales al menos una que no forma parte de las 27 competencias del Proyecto Tuning. Este criterio, sumado al criterio de accesibilidad, es lo que determinó la selección final de los dos casos de estudio.

3.3 Técnicas e instrumentos

La pregunta de investigación propuesta para el estudio es cuál ha sido la trayectoria de las universidades que han optado por modelos educativos basados en competencias desde que decidieron trabajar con dicho modelo. Para responder esta pregunta, se considera que son tres las técnicas pertinentes para recoger la información: análisis documental, entrevista en profundidad dirigida a autoridades académicas y cuestionario dirigido a docentes (con preguntas abiertas y cerradas). A continuación, se explica cuál ha sido la función de cada una y con qué instrumentos se realizó el recojo de información en cada caso.

En relación con el análisis documental, lo que se analizó es documentación institucional general, aplicable a todas las facultades y carreras en cada institución. Así, se consideró necesario analizar el plan estratégico y el documento oficial del modelo educativo en el que se declaran las competencias generales, de cada institución.

La revisión de estos documentos permitió comprender cómo se ha formalizado la decisión de implementar un modelo por competencias y qué características se definieron para ello. Así mismo, fue posible entender cómo se ha realizado la alineación entre la misión y visión institucionales (plan estratégico) con el modelo por competencias (modelo educativo).

El análisis de estos documentos se realizó con una matriz que permitió visualizar las relaciones entre algunos aspectos que se consideró relevantes sobre el modelo de formación por competencias. En la matriz correspondiente a cada institución, se recogió la misión y visión institucionales, el listado de competencias generales o genéricas, los principios y valores institucionales; estos fueron los aspectos en los que se centró el análisis. Así, cada matriz consiste en una tabla que contiene los elementos mencionados.

En segundo lugar, se realizó entrevistas en profundidad a autoridades académicas. La ventaja de la entrevista es que son los propios actores sociales los que proporcionan información sobre sus conductas, opiniones, expectativas (Sabino, 1992). Y, dado que se buscó recoger información sobre la percepción de autoridades acerca de la pertinencia de haber optado por un modelo por competencias, esta es la técnica apropiada para ello. Todas las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción y análisis, con el consentimiento previo de los sujetos entrevistados.

Las entrevistas a las autoridades se orientaron a recoger información acerca de desde cuándo, cómo y por qué se decidió trabajar con un modelo por competencias, qué concepciones o perspectivas teóricas o pedagógicas se trabajaron en el proceso, cómo se realizó el diseño o rediseño curricular (si este se llevó a cabo), cómo se planteó la implementación y, sobre todo, qué es lo que piensan de haber optado por implementar un modelo por competencias. Para ello, fue necesario contar con un protocolo de entrevistas semiestructuradas.

El protocolo de entrevistas fue elaborado expresamente para los fines de este estudio. Para su construcción, se creó una guía de preguntas orientadas a tres de los objetivos de la investigación, los que están referidos a las razones para empezar a implementar el modelo, la forma de

implementarlo y la percepción del entrevistado sobre el proceso y sus eventuales resultados. Además de preguntas referidas a los tres objetivos, el protocolo incluyó preguntas contextuales sobre el rol del entrevistado en la institución y en el proceso de implementación del modelo. El protocolo fue revisado por un docente experto en investigación –docente de uno de los Seminarios de Investigación del Doctorado en Ciencias de la Educación– que le realizó correcciones y mejoras hasta en tres oportunidades, para validar que responda a los objetivos. Además de esta validación por un experto, el protocolo fue aplicado en forma de piloto a tres autoridades académicas de una de las instituciones elegidas como caso de estudio, para verificar que el tiempo de la entrevista no excediera de una hora, que se lograba obtener la información requerida y que las preguntas resultaban de fácil comprensión a los entrevistados. Luego del piloto, se realizó ajustes en algunas de las preguntas, para mejorar el tiempo de duración de la entrevista. Las entrevistas aplicadas como piloto no se han incluido en el análisis de resultados.

Finalmente, se aplicó un cuestionario dirigido a los docentes. Se recogió información sobre cómo han vivido el proceso de implementación del modelo, cuáles son sus opiniones sobre el modelo y su pertinencia, qué concepciones tienen ellos mismos sobre competencia y las eventuales consecuencias de implementar un modelo por competencias. Más que propiamente una encuesta de carácter cuantitativo, se trató de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, el cual fue autoadministrado a través de un formulario de Google. La razón de aplicar un cuestionario con estas características a los docentes –y no entrevistas en profundidad u otra técnica de recojo de información– es que el número de docentes es alto en cada institución y además cada facultad tiene una población docente con distintas características a las de otras facultades. Por ello, se consideró necesario recoger información de una cantidad alta de docentes.

El cuestionario fue diseñado expresamente para los fines de este estudio. Para su elaboración, se partió de los objetivos de la investigación, los que no están referidos al análisis de la información documental, sino los que están referidos a la percepción de los actores institucionales. El cuestionario incluyó preguntas para recabar datos generales de los encuestados, como edad, tiempo de trabajo en la institución, género, tipo de dedicación a la docencia (a tiempo completo o a tiempo parcial), facultad a la que pertenecen y carrera o programa en el que principalmente impartes sus clases. Las preguntas enfocadas en los objetivos de la investigación se plantearon como preguntas de respuesta cerrada –sí o no– seguidas de una pregunta de respuesta abierta para que el docente pueda dar detalles; así, por ejemplo, se pregunta si considera que un modelo orientado a competencias permite generar beneficios en los aprendizajes y luego de ello se le pide que explique por qué. La mayoría de las preguntas se construyó con esta estructura.

Luego de construir el cuestionario, este fue evaluado por un experto, docente de uno de los Seminarios de Investigación del Doctorado en Ciencias de la Educación, quien lo revisó y realizó ajustes y sugerencias. Con esa primera evaluación, el cuestionario fue sometido a una evaluación de cinco expertos: una psicóloga educacional, dos psicólogos, un educador y una docente en investigación, todos ellos con amplia experiencia en investigación. A cada uno de ellos se le

entregó una ficha de evaluación en la que debían puntuar de 1 a 10 cada ítem del cuestionario y en la que podían consignar observaciones. En los casos en los que el puntaje promedio de la evaluación del ítem fuera menor a 8, se incorporó las sugerencias o se mejoró la redacción del ítem.

Luego de la validación de los expertos, el cuestionario fue aplicado como piloto con tres docentes. Los tres docentes reportaron que los ítems les resultaron claros y que el tiempo invertido en responder el cuestionario no excedía de 20 minutos. Ninguno de ellos expresó dificultad en la comprensión de ninguna de las preguntas. Luego del piloto, el cuestionario se envió a través de un formulario de Google a los docentes de cada institución.

Es importante mencionar que, en la sección de resultados, se han incluido algunos gráficos que sintetizan información cuantitativa obtenida a través del cuestionario, con el propósito de ilustrar algunas respuestas de los docentes consultados y solo como apoyo a las explicaciones. Estos gráficos y su análisis, dado que el estudio es cualitativo, no tienen como fin generalizar o sugerir conclusiones sobre tendencias.

Las fases para el recojo de la información fueron las siguientes:

- Solicitud a las autoridades académicas de cada institución para realizar el recojo de información a través de la realización de entrevistas a autoridades y encuestas a los docentes.
- Análisis documental para tener el panorama de lo que ha sido propuesto formal e institucionalmente sobre el modelo de formación por competencias.
- De forma paralela, entrevistas a autoridades y cuestionario en línea a los docentes.

La tabla 2 muestra el detalle de las técnicas para el recojo de la información.

Tabla 2

Técnicas de recojo de información

Preguntas de investigación	Objetivos	Fuentes de información	Técnicas de recojo de información	Item / pregunta	Aspecto / categoría a analizar	Producto
¿Cuál ha sido el proceso por el que estas universidades optaron por un modelo educativo basado en competencias?	OE1: Analizar el proceso que llevó a cabo cada universidad para optar por un modelo educativo basado en competencias	Autoridades académicas	Entrevistas en profundidad	3, 4	Contexto, propósito de la decisión de implementar un modelo de formación por competencias	Síntesis narrativa de hallazgos de cada institución
¿Cómo se ha instalado el modelo en los documentos institucionales?	OE2: Analizar la coherencia interna del modelo en los documentos institucionales	Documentos institucionales: plan estratégico institucional, modelo educativo	Análisis documental	---	Relación entre misión / visión y declaración de competencias Competencias genéricas Valores y principios de la formación	Matriz de consistencia de cada institución (tabla que permite visualizar la relación entre los aspectos)
¿Cómo se ha venido desarrollando la implementación del enfoque de formación por competencias?	OE3: Analizar la forma en que ha venido implementándose el enfoque de formación por competencias en cada institución	Autoridades académicas	Entrevistas en profundidad	8, 10	Percepción sobre acciones llevadas a cabo para la implementación, cambios en la institución	Síntesis narrativa de hallazgos de cada institución
		Docentes	Encuestas	16, 17, 18 19 - 24	Percepción sobre claridad en la comunicación del modelo Percepción sobre condiciones y recursos con los que se contó	% respuesta afirmativa-negativa Categorías de respuestas abiertas % respuesta afirmativa-negativa Categorías de respuestas abiertas
¿Cuál es la percepción de los docentes y las autoridades sobre la pertinencia de haber optado por un modelo por competencias?	OE4: Analizar la percepción de los docentes y autoridades sobre la pertinencia de haber optado por un modelo por competencias	Autoridades académicas	Entrevistas en profundidad	12	Apreciación sobre el cambio: ventajas, desventajas	Síntesis narrativa de hallazgos de cada institución
		Docentes	Encuestas	7, 8, 9 10, 11, 12 25, 26, 27	Apreciación sobre beneficios de implementar un modelo por competencias Apreciación sobre dificultades para implementar un modelo por competencias Apreciación sobre impacto en la calidad de la formación al implementar un modelo por competencias	% respuesta afirmativa-negativa Categorías de respuestas abiertas % respuesta afirmativa-negativa Categorías de respuestas abiertas % respuesta afirmativa-negativa Categorías de respuestas abiertas

3.4 Sobre los sujetos participantes en la investigación

Como se ha indicado, se trabajó con dos grupos de actores institucionales: autoridades académicas y docentes. La decisión de trabajar con estos dos grupos de actores responde a tres de los cuatro objetivos del estudio, aquellos que están vinculados con los procesos de decisión de realizar un cambio de modelo educativo y la implementación del mismo. Por ello, no se consideró necesario incluir la perspectiva de los estudiantes. Como se señaló en la introducción, los estudiantes no fueron considerados como parte de los sujetos que participarían del estudio pues, al analizar la trayectoria seguida por dos universidades, se ha buscado identificar cuáles fueron los motivos que llevaron a cada institución a decidir implementar un nuevo modelo formativo y cómo hacerlo; para ello, si bien la institución puede haber consultado a los estudiantes, no serían ellos los actores que tomarían las decisiones.

En los dos casos de estudio, las autoridades académicas consideradas para participar de las entrevistas fueron decanos, directores o coordinadores de carrera, jefes de departamento y personal de las oficinas de Gestión Curricular. Todos ellos fueron invitados a participar a través de un correo en el que se explicó los propósitos del estudio y la naturaleza de la entrevista. Se realizó las entrevistas con todos aquellos que aceptaron y pudieron participar, luego de una coordinación con la investigadora para concretar la entrevista.

Las autoridades académicas que aceptaron participar en la institución que corresponde al caso 1 fueron nueve y corresponden a las facultades de Ingeniería, Ciencias de la Empresa, Ciencias de la Salud y al área de Gestión Curricular. En el caso 2, las autoridades que aceptaron participar fueron ocho y corresponden a las facultades de Ciencias y Artes de la Comunicación, Letras y Ciencias Humanas, Artes Escénicas, Psicología y al área de Gestión Curricular. Así, el total de entrevistas fue 17.

En el caso de los docentes, ellos también fueron invitados a participar del cuestionario en línea a través de un correo electrónico, en el que se les explicó el propósito de la investigación y se les informó que la investigación contaba con la autorización del vicerrectorado académico. Los docentes que respondieron el cuestionario en la institución que corresponde al caso 1 fueron 103 y en el caso 2, 67. En el caso 1, dado que se contó con la autorización para realizar la investigación con anterioridad al caso 2, el cuestionario estuvo en línea desde diciembre de 2018 hasta mayo de 2019; en el caso 2, en cambio, el cuestionario estuvo en línea desde marzo a mayo de 2019. Se consideró todas las respuestas registradas en el cuestionario durante ese tiempo y no fue necesario excluir ninguna de las respuestas.

Las características de los docentes que respondieron el cuestionario en ambas instituciones se detallan en el anexo 1. Los datos que se recogieron en el cuestionario son género, edad, tiempo de trabajo en la institución, tipo de dedicación a la docencia (a tiempo completo o a tiempo parcial) y facultad a la que pertenecen.

En cuanto a género, en el caso 1, la mayoría de docentes que respondieron el cuestionario es de género masculino (72%), lo que corresponde a la configuración de la población docente en dicha institución, tal como esta figura en el portal de transparencia de la institución en cuestión (para el período en que se aplicó el cuestionario, en la institución el porcentaje de mujeres era 25% y el de hombres, 75%). En tanto en el caso 2, la distribución por género de los docentes que respondieron el cuestionario es equitativa (49% género femenino y 51% género masculino), lo que no corresponde a la distribución por género de los docentes en dicha institución para el período en que se aplicó el cuestionario (36% género femenino y 64% género masculino, tal como se reporta en la intranet de la institución).

En relación con las edades de los docentes que respondieron el cuestionario, en el caso 1, el porcentaje más alto de los docentes que respondieron el cuestionario corresponde al grupo de 31 a 40 años (38%), seguido del grupo de 41 a 50 años (30%); mientras que los docentes que corresponden al rango de edades de 51 a más años corresponde a un 23% del total de los encuestados y un 9% corresponde a docentes de hasta 30 años de edad. En tanto, para el caso 2, 31% de los docentes consultados corresponden al rango de edad de 51 a más y el 28% corresponde al rango de edad de entre 41 y 50 años; un 16% corresponde al rango de edad de entre 31 y 40 años y solo un 3% corresponde a una edad de hasta 30 años. Esto indica que en el caso 1, los docentes que respondieron el cuestionario son en su mayoría de menor edad que los docentes que respondieron en el caso 2.

En cuanto al tiempo de trabajo en la institución de los docentes consultados a través del cuestionario, en el caso 1, la gran mayoría corresponde a docentes con menos de dos años (59%), un 18% corresponde a docentes con entre dos y cinco años, un 15% a docentes con entre cinco y 10 años y solo un 8%, a docentes con más de 10 años. En tanto, para el caso 2, la mayoría de docentes que respondió el cuestionario corresponde a aquellos que tienen más de 10 años de trabajo en la institución (51%), un 24% corresponde a docentes con entre cinco y 10 años, un 16% a docentes con entre dos y cinco años y solo un 9% corresponde a docentes con menos de dos años de trabajo en la institución. Todo ello refleja que los docentes que respondieron el cuestionario en el caso 1 tienen, en promedio, menos tiempo de trabajo en la institución y en el caso 2 tienen más tiempo trabajando en la institución.

Por otro lado, en relación con el tipo de dedicación a la docencia, un 74% de los docentes que en el caso 1 respondieron el cuestionario tienen una dedicación a tiempo parcial y, en el caso 2, un 58% tiene este tipo de dedicación. Es decir, en el caso 1, la mayoría de docentes que respondió el cuestionario tiene una dedicación a tiempo parcial y, en el caso 2, la mayoría de los que respondieron el cuestionario tiene una dedicación a tiempo completo. Esta distribución corresponde con la configuración total de los docentes en el caso 1, para la cual, en el período en que se aplicó el cuestionario, era como sigue: 75% de docentes a tiempo parcial y 25% de docentes a tiempo completo. En tanto, para el caso 2, la configuración de los docentes por tipo de dedicación en el período en que se aplicó el cuestionario era esta: 29% de docentes a tiempo parcial y 71% de docentes a tiempo completo.

Finalmente, en relación con la facultad a la que pertenecen los docentes que respondieron el cuestionario, para el caso 1, la universidad tiene cinco facultades, además de cursos generales, los que no corresponden propiamente a una facultad. En este caso, los docentes de todas las facultades participaron respondiendo el cuestionario, y se obtuvo mayor porcentaje de respuestas de los docentes de las dos facultades más grandes: Ciencias de la Empresa e Ingeniería. En tanto, para el caso 2, la universidad tiene 13 facultades y no se obtuvo respuesta de dos de ellas: Arquitectura y Urbanismo y Artes Escénicas; las facultades con mayor porcentaje de respuesta fueron Ciencias e Ingeniería, Gestión y Alta Dirección, Letras y Ciencias Humanas y Estudios Generales. Los detalles sobre todo ello se encuentran en el anexo 1.

3.5 Sobre el proceso de análisis de la información

Dado que las técnicas empleadas para recoger la información fueron tres, también se aplicó tres estrategias de análisis de la información, que corresponden a cada una de las técnicas: análisis documental, entrevistas en profundidad y cuestionario. A continuación, se describe la forma en que se realizó el análisis de información en cada caso.

En relación con el análisis de los documentos institucionales, como se ha indicado, se recogió la información elaborando matrices. Con las matrices elaboradas, se buscó identificar conexiones entre los contenidos de la misión y visión institucionales con una propuesta formativa por competencias y con el listado propiamente dicho de competencias. Así, por ejemplo, si en la misión se declara que la institución forma profesionales con mentalidad emprendedora y una de las competencias apunta a ello, entonces se consideró que hay consistencia entre la visión y al menos una de las competencias; si entre los valores institucionales se declara, por ejemplo, abrazar la tecnología y una de las competencias hace referencia al uso de la tecnología, se consideró también que existe coherencia entre los valores y al menos una de las competencias. Es decir, se buscó relaciones entre los contenidos de misión, visión, competencias generales, principios y valores. Estas relaciones se expresan en gráficos, incluidos en el capítulo de resultados, que ilustran cómo un determinado contenido en cada uno de los cinco componentes elegidos para analizar se ve expresado o guarda relación con otro contenido de los demás componentes. En ese sentido, para el análisis de la información documental se tuvo como criterio de rigurosidad el uso de matrices de análisis iguales en su estructura para cada caso, tal como ello es sugerido por Yin (2009), al proponer que es conveniente hacer coincidir patrones, contrastar múltiples casos y usar protocolos.

El análisis de la información recogida en las entrevistas se realizó luego de la transcripción de las mismas. Se consideró los temas eje que vinculados con los objetivos y problemas de investigación específicos: proceso que llevó a cabo la institución para decidir implementar el modelo de formación por competencias, implementación del modelo, percepción sobre el modelo. Con las entrevistas transcritas, se organizó las respuestas a las preguntas vinculadas directamente con los objetivos, logrando identificar temas recurrentes, así como diferencias o semejanzas entre los actores de una misma institución. Luego de identificar y sintetizar la

información de cada caso de estudio, se procedió a compararlos para reconocer semejanzas y diferencias entre los dos casos. Tanto el análisis, como la síntesis y comparación de las respuestas se fue estructurando de manera narrativa y se organizó en tablas resumen. Así, puede afirmarse que el análisis se caracteriza por ser un análisis temático, a partir de las categorías o temas que se identificaron al analizar las entrevistas.

Finalmente, en cuanto al análisis de la información recogida en el cuestionario dirigido a docentes, toda la información contenida en los dos formularios de Google –uno para cada institución– se extrajo en una tabla de Excel para el posterior análisis. En la hoja de cálculo, se procedió a establecer los porcentajes de respuesta para las preguntas cerradas. Como se ha indicado, esa información es solo referencial pues el enfoque del estudio es cualitativo. La información más importante para el análisis es la información de las preguntas de respuesta abierta. Esta información se analizó, pregunta por pregunta, agrupando las respuestas por similitud; una vez agrupadas las respuestas semejantes entre sí, se hizo una categorización de las mismas, de modo que se puedan agrupar en una descripción que las sintetice. Así, por ejemplo, frente a la pregunta ¿considera usted que la incorporación de un modelo educativo basado en competencias en la institución genera beneficios en los aprendizajes de los estudiantes?, los docentes responden sí o no y luego se les pide que expliquen las razones de su respuesta; algunas razones para haber respondido que sí pueden ser las siguientes: aprendizaje centrado en la práctica, lograr que los estudiantes apliquen la teoría a casos reales, combinar teoría y práctica, los estudiantes aplican la teoría, los estudiantes no solo aprenden teoría sino que la aplican, etc. Respuestas como estas, centradas en la aplicación de conocimientos teóricos, se agrupan por semejanza en una categoría que podría ser aplicación de la teoría. Estas categorías son las que se muestran en el análisis de resultados.

3.6 Criterios de calidad y ética en la investigación

En relación con los criterios de ética en la investigación, los procedimientos han seguido los lineamientos establecidos por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC, 2019), el cual, en el Código Nacional de Integridad Científica, establece una serie de parámetros que toda investigación debe tener en cuenta y cumplir. Un primer aspecto general es que se solicitó a las instituciones seleccionadas para el estudio dar su autorización para el recojo de la información manteniendo en reserva sus nombres. Así, se gestionó formalmente la autorización a través de las autoridades pertinentes. Una de las instituciones elegidas como caso de estudio no dio su autorización, por lo que se dejó fuera de la investigación y se gestionó la autorización con otra institución que también cumplía con los criterios de selección de los casos. De este modo, solo se inició el proceso de recojo de información una vez que se contó con la autorización formal para realizar el estudio en las dos instituciones elegidas.

En relación con las personas entrevistadas, todas ellas son mayores de edad, pues son docentes o autoridades universitarias. A todos se les proporcionó un consentimiento informado sobre su participación, en el que se indica cuáles son los propósitos de la investigación, los datos de la

investigadora en caso de tener consultas sobre su participación, que no hay beneficios ni perjuicios en su participación y el compromiso sobre la confidencialidad de sus datos. Todas las personas entrevistadas dieron su consentimiento expresándolo en un documento firmado. Los datos personales de los entrevistados fueron codificados con un número, del 1 al 9 para el caso 1 y del 10 al 17 para el caso 2. De esta manera, ninguno de ellos puede ser identificado y, cada vez que se son citados, se hace referencia solamente al número con que fueron codificados (entrevistado 1, entrevistado 2 etc). Además de ello, en las citas que se incluyen en la presentación de resultados, se omitió cualquier información que pudiera permitir identificar al entrevistado, como el nombre de su facultad u otros similares.

Un proceso similar se aplicó para el caso del cuestionario dirigido a los docentes. La primera parte del cuestionario contiene el consentimiento informado para que indiquen si están de acuerdo con participar en el estudio; solo en caso de aceptar participar en el estudio, podían continuar con el cuestionario. Todos los docentes que respondieron el cuestionario dieron su conformidad. Los datos recogidos sobre sus nombres, facultad o cualquier otro identificador se han omitido en el análisis de los resultados. Además del cuidado en el tratamiento de los datos que pudieran permitir identificar a los docentes, se puso especial cuidado en que ninguna de las respuestas fuera excluida del análisis.

En relación con los criterios de calidad en la investigación, un primer aspecto es el relacionado con la credibilidad para los estudios cualitativos, tal como esta es caracterizada por Leininger en función del valor de verdad de los hallazgos, el cual "Se refiere a la verdad tal como la conocen, la experimentan o la sienten profundamente las personas que están siendo estudiadas." (Leininger, 2005, p. 149) Así mismo, se ha partido de lo propuesto por Yin (2009) en relación con la validez del constructo (a través del uso de múltiples fuentes), validez interna (determinando si los patrones emergentes van coincidiendo), validez externa (considerando múltiples casos) y confiabilidad (uso de protocolos). Todos estos aspectos se han tenido en cuenta, tal como se describe a continuación.

En un estudio de casos las categorías deberán ir surgiendo a medida que el recojo de información avanza. Es decir, no puede partirse de preconcepciones sobre lo que cada caso puede aportar y debe ir sistematizándose las categorías que van surgiendo. Esto es precisamente lo que se hizo en el proceso de análisis de la información al agrupar las respuestas por semejanza y categorizarlas, como se puede observar en el análisis de los resultados.

Además de esta consideración general, para buscar lograr credibilidad en el estudio, en el caso de las entrevistas, se programó al menos una hora para cada una. En promedio, la duración de las entrevistas fue de 50 minutos. Por otro lado, se previó retornar lo recogido a los entrevistados en caso lo requirieran; solo uno de los entrevistados lo solicitó y se le envió la transcripción de la entrevista. También se realizó la triangulación de la información cada vez que fue necesario. Para lograr que sea posible transferir los hallazgos a otros contextos, el contar con dos casos colectivos y con varios sujetos por cada caso, así como construir el detalle

exhaustivo de cada contexto fueron las estrategias previstas para garantizar la calidad en el proceso de recojo de la información.

Así mismo, se consideró pistas de revisión, obteniendo detalles de quiénes son los informantes, así como cuál fue el contexto específico de cada entrevista. Por ello, el protocolo de entrevista consideró la contextualización del entrevistado: cuál es su rol en la institución, desde cuándo tiene ese rol, entre otros aspectos. Esto mismo se aplicó en el cuestionario dirigido a los docentes, con preguntas cerradas sobre a qué facultad pertenece, cuánto tiempo trabaja en la institución, qué tipo de dedicación tiene a la docencia (a tiempo completo o a tiempo parcial).

La totalidad de las entrevistas y sus transcripciones han sido realizadas por la propia investigadora, con el fin de garantizar que se enfoquen en los objetivos de la investigación. Así mismo, todo el análisis de la información recogida de los cuestionarios ha sido categorizado por la investigadora.



CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La exposición de los resultados que se presenta a continuación se ha realizado, primero, describiendo cada uno de los dos casos de análisis y, luego, haciendo una comparación entre ambos. Si bien no es un objetivo del presente estudio realizar dicha comparación, se considera de utilidad para sintetizar los hallazgos. Además de ello, siguiendo lo propuesto por Stake (1999), se consideró pertinente comenzar con una descripción individual de cada caso para presentarlo según su contexto. Por otro lado, para la presentación de los hallazgos, se menciona recurrentemente a los dos tipos de actores consultados: autoridades académicas y docentes. En ocasiones, se hace referencia a ambos como actores, pero en general se les distingue como autoridades académicas o como docentes.

4.1 Caso 1: universidad privada con 23 años de trayectoria

El análisis de los resultados para el caso 1 se ha organizado del modo siguiente: de manera introductoria, se presenta información sobre la institución que constituye el caso. A continuación, como primer punto, se desarrollan los aspectos recogidos en el trabajo de campo a través de entrevistas a autoridades académicas de la institución para satisfacer el primer objetivo específico de la investigación; ello está referido al proceso que siguió la institución para empezar a implementar un enfoque por competencias. En una segunda parte del presente análisis, se desarrollan los aspectos relativos al segundo objetivo específico de la investigación, a partir del análisis documental. Esto está vinculado con la coherencia interna del modelo de formación por competencias en los documentos institucionales. En tercer y cuarto lugar, se aborda lo relativo al tercer y cuarto objetivos específicos de la investigación respectivamente, lo que se ha trabajado a través de entrevistas a autoridades académicas y un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas dirigido a docentes. Así, estos puntos se centran en la forma en que la institución ha venido implementando el modelo de formación por competencias y en la forma en que los actores perciben todo el proceso. A continuación, se presenta la información general sobre la institución que constituye el primer caso.

El caso 1 corresponde a una universidad societaria con 23 años de trayectoria. Como se explicó en el marco contextual para el Perú, la fundación de esta universidad tuvo lugar en el marco de la Ley de Promoción de la Inversión en Educación y su régimen corresponde al de una universidad privada con fines de lucro. Esta institución inició sus operaciones en la región Junín y con programas básicamente de Ingeniería y negocios; luego, fue expandiéndose a otras regiones como Arequipa, Cusco y, desde 2018, Lima. Paulatinamente, fue abriendo nuevos programas y para el año 2015 ya contaba con 27 programas, algunos de los cuales se ofrecen en una, dos o tres modalidades: presencial, semipresencial y a distancia.

En relación con los docentes, en la institución se cuenta con dos categorías: contratados y ordinarios, estos últimos a su vez se clasifican en tres niveles, según sus años de experiencia docente o profesional y según la cantidad y categoría de las investigaciones que publican. Así mismo, según el tipo de dedicación, los docentes pueden desempeñarse como docentes a tiempo completo o docentes a tiempo parcial. Para el período 2020-2, según se registra en el portal de transparencia de la institución, esta contaba con 1118 docentes, 38 de los cuales están declarados como docentes que realizan investigación.

Como se indicó en el capítulo dedicado al diseño metodológico, uno de los criterios de selección de los casos consistió en que las universidades hubieran recibido el licenciamiento institucional. Así, esta universidad lo recibió en el año 2018, lo que implica que la plana docente con un régimen de dedicación a tiempo completo es al menos de 25% del total, lo que efectivamente se señala en la resolución de licenciamiento. Esto significa que la universidad cumple con esa condición, pues ese es el porcentaje de docentes a tiempo completo.

En relación con el gobierno de la universidad, esta cuenta con una junta general de accionistas, que es el órgano supremo de la sociedad. Así mismo, cuenta con un Consejo Directivo, que es el órgano de Gestión Académica y está integrado por el rector, vicerrectores, director de la escuela de posgrado, secretario general y decanos; existen tres vicerrectorados: de gestión académica, de investigación y de desarrollo y aprendizaje digital. Cada facultad es dirigida por un decano y las carreras adscritas a cada facultad cuentan con un director de carrera. Todo ello se declara en el estatuto universitario.

A lo largo de sus 23 años de trayectoria, la institución ha pasado por cuatro procesos de diseño curricular. El primero fue en el año en que empezó sus operaciones; el segundo fue en el año 2007, el tercero fue en el año 2015 y el último tuvo lugar en el año 2018. Cada uno de estos procesos se desarrolló atendiendo a diferentes necesidades y respondiendo a distintas demandas. Lo que tuvieron en común todos estos procesos es que fueron aplicados para la totalidad de los programas que existían en cada momento en la institución. Ello se ha corroborado en la página web institucional, en la que todos los programas aparecen con los planes de estudio 2015 y 2018. De este modo, actualmente, se encuentran vigentes tres planes de estudios: el plan 2007, el plan 2015 y el plan 2018.

La institución ofrece sus programas en cinco facultades: Ciencias de la Empresa (con ocho programas), Ciencias de la Salud (con cinco programas), Derecho (con un programa), Humanidades (con dos programas) e Ingeniería (con 11 programas). No todos los programas se ofrecen en todas las ciudades en donde la institución tiene operaciones; solo en la sede principal en la región Junín se ofrece la totalidad de los mismos.

Esta institución cuenta con una Dirección de Gestión Educativa o Calidad Educativa, que se encarga de acompañar a los docentes en su formación, implementar el modelo educativo, entre otros. Esta oficina ha apoyado a lo largo de los años los procesos de rediseño curricular y la implementación de estos diseños, tal como los diversos actores entrevistados han señalado al

afirmar que la responsabilidad de los diseños curriculares ha recaído siempre en las facultades, a través de los decanos y los responsables de la conducción de las carreras, pero con el acompañamiento de la Dirección de Calidad Educativa. A continuación, se exponen los hallazgos del caso 1 en relación con las cuatro preguntas de investigación y, a su vez, con los cuatro objetivos específicos de la investigación.

4.1.1 El proceso de cambio hacia un modelo de formación por competencias: demandas externas e internas

La pregunta de investigación que guía el análisis en este punto es la siguiente: *¿cuál ha sido el proceso por el que estas universidades optaron por un modelo educativo basado en competencias?* Al responder esta pregunta, se busca satisfacer el primer objetivo específico de la investigación: analizar el proceso que llevó a cabo cada universidad para optar por un modelo educativo basado en competencias.

Para responder la pregunta y satisfacer el objetivo señalado, se optó por entrevistar a las autoridades académicas de la institución. La razón de ello es que estos actores han sido los responsables de conducir el proceso de cambio. Al indagar sobre cómo fue el proceso que la institución siguió para decidir empezar a implementar un modelo de formación por competencias, surgieron tres temas centrales. El primero de ellos es la diferencia entre los tres planes de estudios vigentes en la institución. El segundo es la forma en que se realizaron los cambios y en qué contexto. Y el tercero, las razones que estos actores consideran que fueron el motor del cambio. A continuación, se expone cada uno de estos tres temas. Estos tres temas son las categorías que emergieron del análisis de las entrevistas y son las que se han considerado para este punto: vigencia de los planes de estudio, el contexto y el porqué del cambio.

4.1.1.1 Las diferencias entre los tres planes de estudio 2007, 2015 y 2018

Las autoridades consultadas han señalado que existen diferencias entre los diseños curriculares y sus respectivos planes de estudio: 2007, 2015 y 2018. Estos tres planes de estudio se encuentran vigentes en la actualidad en la institución, de modo que algunos estudiantes cursan uno u otro de los planes, con la posibilidad de cambiar hacia alguna de las versiones más actualizadas de los mismos.

Una primera diferencia entre los tres planes de estudio vigentes, para la mayoría de las autoridades, es que el plan 2007 no estaba concebido ni fue diseñado con un enfoque por competencias, tal como se aprecia en algunas de las siguientes entrevistas:

Entrevistado 1: En el plan 2007 no existía ello [una propuesta por competencias].

Entrevistado 5: Yo veo desde la perspectiva del profesor, el diseño curricular a nivel de lo que es competencias tiene ya características específicas y el diseño 2012 [2007]² no cumple el tema del diseño por competencias, se rige más por un tema de objetivos, también en ese momento no estaban muy claros.

Entrevistado 9: A ver, el 2007 no estaba enfocado a competencias (...).

Pese a estas declaraciones explícitas de que el diseño curricular 2007 no tenía un enfoque por competencias, uno de los actores señala lo contrario, como se ilustra a continuación.

Entrevistado 6: Sí, el plan 2007 está directamente con un enfoque por competencias, no había resultados de aprendizaje, por unidad estaban a nivel de propósitos. (...) Sí había un enfoque por competencias porque estaban trabajando por contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales, los que engloban el concepto. Esto está en los sílabos del plan 2007. Esto es una mirada competencial.

Esta última afirmación se ha podido verificar en la estructura de los sílabos de los planes de estudio 2007. En ellos, efectivamente, se declara de forma explícita conocimientos, procedimientos y actitudes, para cada unidad temática; además de ello, se declara de forma explícita una competencia que el curso busca desarrollar. Cabe resaltar que los sílabos de cada plan de estudios tienen, a nivel de toda la institución, una estructura única para todas las asignaturas en todas las carreras o programas.

Otra diferencia importante señalada por los actores es que los planes de estudios 2015 y 2018 sí tienen un enfoque por competencias, pero en el caso de los planes 2015 el enfoque no habría estado cien por ciento logrado o desarrollado. Ello se ilustra en las citas siguientes.

Entrevistado 2: Bueno, yo creo que [el diseño curricular 2015] sí tenía la intención de ser un diseño por competencias (...). Pero de hecho faltaba mejorar el tema de las sumillas y los sílabos para que se alinee al tema de competencias.

Entrevistado 6: Mi percepción es que en el plan 2015 ya fue mucho más fino el trabajo, donde ya está orientado al desarrollo de competencias desde el punto de vista teniendo ya esta matriz de competencias [matriz del plan de estudios de cruce entre cursos y competencias] que en el plan 2007 no existe.

Entrevistado 9: (...); el [diseño curricular] 2015 intentó hacerlo [contar con un enfoque de competencias], pero todavía no estaba muy definido. Es más, en realidad cuando recién empezamos el proceso de acreditación es cuando hacemos mayor hincapié y se inicia con este proceso de asesoría a los docentes para que lo puedan hacer parte de sus cursos y en el plan 2018 ya está bastante más claro, eso lo podemos encontrar en la web, en donde se puede definir claramente cómo cada curso apunta a diferentes competencias. Por lo tanto, entre los tres, el que más claro nos da un panorama de cómo

² La carrera que dirige el entrevistado 5 empezó a ofrecerse en el año 2012. Por ello, el actor menciona el diseño 2012, pero este corresponde a los diseños curriculares 2007, pues los diseños 2015 y 2018 aún no estaban en elaboración. Así, el diseño de esa carrera en el año 2012 se hizo con la perspectiva y los lineamientos de los diseños 2007.

las competencias contribuyen a la formación en este caso del profesional sería el 2018. Pero ya empezamos con algo de eso el 2015.

Esta última declaración añade una diferencia con el plan de estudios 2018, la cual consiste en que tiene desde un inicio una articulación entre los cursos y las competencias que cada uno contribuye a desarrollar en diferentes niveles: inicial, intermedio y logrado. Ello se ha podido verificar con la información que se encuentra en la web de la institución para los planes de estudios 2018 de todas las carreras. Esta articulación entre cursos y competencias sí se hizo para los planes de estudios 2015, pero luego de que los diseños curriculares estuvieron concluidos, tal como señalan algunos de los actores.

Entrevistadora: ¿Eso [articulación cursos-competencias] sí se hizo el 2015?

Entrevistado 6: El 2015 ya existe esta matriz. Pero se hizo posterior, primero se hizo el plan y luego la matriz por competencias.

Como se puede apreciar, algunos actores declaran de forma explícita que una diferencia entre los diseños curriculares 2015 y 2018 es que en los últimos la articulación entre cursos y competencias en los planes de estudio fue un punto de partida, mientras que en los diseños 2015 dicha articulación fue posterior, algo forzada y se hizo por motivos de acreditación.

Otra diferencia importante mencionada por las autoridades es que el diseño 2018 habría tenido una orientación más clara y sólida hacia un enfoque por competencias, como se ilustra en las siguientes citas:

Entrevistado 3: En 2015, no se tenía tan ordenada la cosa, en 2018 se ordenó bastante. Tuvimos un documento bastante completo, nos ayudó a ordenar mejor los diseños curriculares. Era un documento que te ayudaba a gestionar mejor tu carrea, ahí estaba casi todo. Para el 2018 fue más ordenado, ya se tenía las competencias por facultad y por especialidad.

Entrevistadora: Entonces, ¿tú dirías que el plan 2018, a diferencia del plan 2007 y 2015, sí ha sido concebido en formar competencias?

Entrevistado 7: Es mucho más claro, mira, yo no soy una persona instruida en toda esta parte. El detalle es que lo que sí hemos podido hacer es una cosa que se alinee adecuadamente y puedas tener una visión muy clara de lo que quieres que salga. Lo tenemos muy claro.

A partir de esta información, se pueden hacer algunas afirmaciones: no coinciden todos los actores ni la evidencia contrastada en si el diseño 2007 tenía una orientación a la formación por competencias, a pesar de que la mayoría considera que este diseño no tenía esta orientación. Todos los actores coinciden en que el diseño 2015 sí tiene una orientación al desarrollo de competencias, pero esta orientación no era completamente sólida y un elemento del diseño se completó después de que el diseño estaba en marcha: la articulación entre cursos y competencias. Finalmente, los actores también concuerdan en que el diseño 2018 sí fue concebido con un enfoque en el desarrollo de competencias y que este enfoque ha estado mejor logrado que en el diseño 2015.

4.1.1.2 Cómo y en qué contexto se realizó el cambio

Las autoridades consultadas coinciden en describir el proceso de cambio hacia un diseño curricular 2015 enfocado en el desarrollo por competencias como un proceso guiado por un consultor externo, el cual les habría dado lineamientos y los habría ayudado, primero, a definir sus competencias y, luego, a completar los diseños. Las citas a continuación ilustran esta idea.

Entrevistado 1: Como digo, en 2014, cuando se empezó el trabajo con [la consultora externa]. Ahí empezamos a trabajar en el tema. Fueron muchas sesiones. Fue desde el momento, la discusión principal fue qué competencias generales debíamos tener, cuál es la visión de la universidad.

Entrevistado 2: (...) hemos tenido el apoyo de una consultora para el plan 2015, (...), era psicóloga (...). Ella nos ayudó a primero definir las competencias y luego, bajando a niveles y criterios. Y el tema fue que eso no se pudo alinear con los sílabos de la manera adecuada.

Como se observa, las autoridades afirman que el proceso del diseño curricular 2015 estuvo acompañado por un experto que los ayudó a definir las competencias, los niveles de estas. Pese a ello, algunos de los entrevistados afirmaron que, si bien contaron con el apoyo de un experto, este proceso se truncó por razones que desconocen, como se ilustra a continuación.

Entrevistado 1: (...) para el tema del 2015, (...) era una profesora, [consultora externa], y con ella empezamos a trabajar el tema en cierto modo. Pero ya después en la implementación probablemente hemos cometido errores, ¿no es cierto? Como es natural, porque también ahí se desandó el tema con [la consultora externa]. La idea era concluir con ella todo el plan 2015. Pero después no recuerdo bien por qué se cortó y al final con lo poquito o mucho que habíamos aprendido, hicimos el plan 2015.

Lo señalado por varios actores es que el proceso con la experta o consultora quedó inconcluso pues ella debía terminar de acompañar el diseño completo y no saben por qué no se concluyó el proceso con ella. Los responsables tuvieron que terminar los diseños curriculares 2015 sin contar con el visto bueno de la consultora y siguiendo instrucciones o directivas de diversas instancias en la institución.

En relación con el contexto que vivía la institución y que habría sido parte del proceso de cambio, las autoridades señalan diversos aspectos, como normativas dadas por los entes rectores en su momento o los procesos de acreditación.

Entrevistado 2: Me parece que del plan 2015 hemos iniciado en el año 2013. Bueno, el propósito de hecho era mejorar nuestro diseño curricular, que esté más actualizado, que cumplamos las directivas correspondientes, emitidas en ese tiempo por la ANR y a partir de 2014 por la SUNEDU. (...) Bueno, yo, lo del 2018, lo veo más innovador. (...) se ha podido alinear mejor con nuevas competencias (...). Esas nuevas competencias entiendo que están pues basadas en la actualidad, de cómo debe ser la formación en

investigaciones y pensando cómo debe ser la formación hacia el futuro de los estudiantes. (...)

Entrevistado 4: Primero para mí fue la primera vez de participar en el rediseño de un plan de estudios y que tenía, me parece a mí, un enfoque novedoso que digamos en nuestro contexto todavía está en implantación en casi todas las universidades y eso se debe también a la nueva ley. Y me imagino también a SINEACE que también es el sistema nacional de calidad educativa.

Como se aprecia a partir de las declaraciones, las autoridades consultadas describen el proceso de cambio hacia un enfoque por competencias como un proceso que fue guiado con una ayuda externa a la institución y, por otro lado, que el contexto estuvo marcado por normativas dadas por los entes rectores de las universidades en su momento, así como también por procesos de acreditación.

4.1.1.3 El porqué del cambio

Los motivos por los que la institución habría optado por un cambio en sus diseños curriculares, orientándose hacia un enfoque por competencias, se pueden agrupar en dos. El primero estaría relacionado con las tendencias en educación superior, tal como se ilustra en las citas siguientes.

Entrevistado 1: Yo asumo que ese tema [empezar a implementar un enfoque por competencias] es por las mismas exigencias del mercado laboral, del sector, de la industria de la educación superior privada. No sé si es una ola, una moda, no lo sé. No quiero ser peyorativo. Pero también mucho nos movemos por las modas o las olas que se van dando. Y hemos llegado pues, todos empezaron a hablar por competencias. (...) Y el tema de la misma [acreditadora], asumimos que es el requerimiento de estos tiempos. Y no podíamos estar un paso en el mercado laboral ni en cómo se mueve la industria de la educación superior privada.

Entrevistado 3: (...) No sé exactamente qué es lo que haya originado esa decisión de hacer algo diferente. El rector con [el Director de Calidad Educativa], el modelo educativo, queriendo implementar este tema del diseño curricular. Entonces decidieron contratar a [la consultora], que era una profesional que conocía sobre este tema. (...) En esa época, también, la Asamblea Nacional de Rectores tenía un modelo. Enviaron acá a la universidad documentos que explicaban cuáles eran los componentes que debía tener un diseño curricular.

Entrevistado 5: Bueno, es por un tema de las tendencias, ¿no? La tendencia a nivel de la sociedad que nos exige que nuestros estudiantes no solamente sean formados en la parte dura, sino también hacia la parte blanda; eso es uno. Dos: las exigencias también desde la parte educativa, desde nuestro [ente] rector que es la Superintendencia Nacional de Educación Superior, que es la que exige que sea la formación por competencias.

Estas declaraciones muestran que las razones del cambio, consideradas por los actores, habrían sido un alineamiento con las demandas del mundo laboral, las exigencias de SUNEDU a partir de

la entrada en vigencia de la nueva Ley Universitaria 30220 en julio de 2014, así como también tendencias en la educación superior privada.

Por otro lado, las autoridades también señalan que había razones internas para hacer el cambio, como se muestra en las citas siguientes.

Entrevistado 5: Desde la parte interna a nivel universidad, es que también hemos visto muchas falencias al momento de la formación de nuestros estudiantes, específicamente en el tema de las competencias blandas que no se les estaba formando con mayor énfasis.

Entrevistado 6: (...) donde he visto más este aspecto de necesidad de hacer un rediseño es de aquellas carreras como es el caso de Derecho, Contabilidad, Administración y Finanzas, en algunas Ingenierías como es Ambiental, donde ahí existen artículos, leyes que van dejando de ser y que están explícitas en el sílabo. (...) Desde ese punto de vista, creo que estamos dentro de ese proceso, del rediseño por el aspecto de actualización, necesidad de mercado, estos cambios que te estoy mencionando. Y lo otro que desde mi punto de vista ha sido hacer el rediseño curricular porque hemos crecido en campus y es el caso de que se abrió la filial de Lima. Entonces, si nosotros vamos a ir a competir con las otras universidades, tenemos ahí pues universidades muy grandes competentes, entonces con nuestro currículum [sic] no podríamos competir con estas universidades.

Entrevistado 7: Tengo la impresión de que ambos planes [2007 y 2015] estaban hechos con mucha voluntad probablemente, pero con muy poco conocimiento de cómo hacerlo. (...) Entonces un tema de buenas voluntades, pero a veces sin el conocimiento planificado de alinearlos al tema de visión y misión y lo que significa logros y competencias, ajustar los planes al perfil de egreso. Entonces eso me parece que nunca lo estructuraron de una forma adecuada.

Los motivos internos de la institución para hacer el cambio podrían resumirse en los siguientes: necesidad de hacer mejoras y actualizaciones en el diseño curricular 2015; hubo poco conocimiento al hacer el diseño 2015 y que este fue elaborado sin muchos fundamentos; había carreras en las que era necesario hacer una actualización pues los diseños 2015 incluían contenidos que debían ser actualizados; habría poco desarrollo de algunas competencias que uno de los actores llama “blandas”. Como se puede apreciar, las razones internas para emprender un nuevo diseño curricular en 2018 básicamente se resumen en búsqueda de mejoras y reconocimiento de las debilidades en los diseños 2015.

4.1.2 La coherencia interna en los documentos institucionales

El análisis de la coherencia interna del modelo de formación por competencias en los documentos institucionales busca responder a una de las preguntas de investigación: *¿cómo se ha instalado el modelo en los documentos institucionales?* Con ello, se busca satisfacer el segundo objetivo específico de la investigación: analizar la coherencia interna del modelo en los documentos institucionales.

Para atender tanto la pregunta como el objetivo mencionados, se trabajó con una matriz de análisis que permite visualizar si existe efectivamente coherencia en lo planteado por la institución en relación con su decisión de implementar un modelo de formación por competencias. Así, al analizar la misión, la visión, las competencias generales, los valores y principios que se declaran en su modelo educativo, se encuentra que hay elementos que permitirían encontrar un hilo conductor, para el caso de los diseños curriculares 2018.

Los elementos que permiten afirmar esta coherencia interna son aquellos que aparecen expresados en la misión o en la visión y que encuentran un referente en las competencias, en los valores o en los principios. Es decir, lo declarado como definición y perspectiva de la institución ha encontrado expresión en elementos del modelo educativo que le dan forma a lo declarado en misión o visión. Estas relaciones se aprecian en la tabla 3.

Tabla 3

Elementos clave en los documentos institucionales del caso 1-versión 2018

Misión	Visión	Competencias generales	Valores	Principios
Somos una organización de educación superior dinámica que, a través de un ecosistema educativo estimulante, experiencial y colaborativo, forma líderes con mentalidad emprendedora para crear impacto social positivo en el Perú y en el mundo.	Al 2021, ser la mejor universidad para el Perú y el mundo en el contexto de la Cuarta Revolución Industrial.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje Autónomo 2. Gestión de TIC 3. Aprendizaje Experiencial y Colaborativo 4. Ciudadanía Glocal 5. Comunicación Efectiva 6. Mentalidad Emprendedora 	Valores organizacionales: Compromiso Colaboración Responsabilidad Emprendimiento Vocación de servicio Calidad Efectividad Trabajo en equipo Meritocracia	Respeto a la dignidad humana / El pluralismo y la libertad de pensamiento, de crítica, de expresión y de cátedra. / Democracia / Búsqueda de la verdad. / Afirmación de los valores individuales y sociales al servicio de la comunidad. Aprendizaje experiencial / Colaboración significativa / Mentalidad emprendedora / Impacto social positivo Empoderar al estudiante / Crear eficiencias / Crear opciones (flexibilización) y abrazar la tecnología / Desarrollar ciencia - arte de enseñar / Educar para la vida / Formar por competencias Generar ambientes estimulantes de experimentación / Resolver problemas reales

Lo que se observa en misión, visión, competencias generales, valores y principios institucionales se puede resumir del modo siguiente.

La misión institucional considera cuatro aspectos centrales que se ven reflejados en las competencias generales o en los principios.

- Ecosistema educativo estimulante está planteado también como parte de los principios.
- Ecosistema experiencial y colaborativo aparece también mencionado en una de las competencias generales, Aprendizaje Experiencial y Colaborativo, y también como uno de los principios.
- Mentalidad emprendedora es también una de las competencias generales.
- Impacto social positivo en el Perú y el mundo se relaciona con la competencia Ciudadanía Glocal, en tanto esta se define como la capacidad para interrelacionarse "(...) responsablemente con los demás buscando impactar positivamente en un entorno

global y local, respetando y valorando la diversidad y considerando los aspectos éticos y ciudadanos de su actuar profesional.”. (Documento del Modelo Educativo, 2018, p. 19)

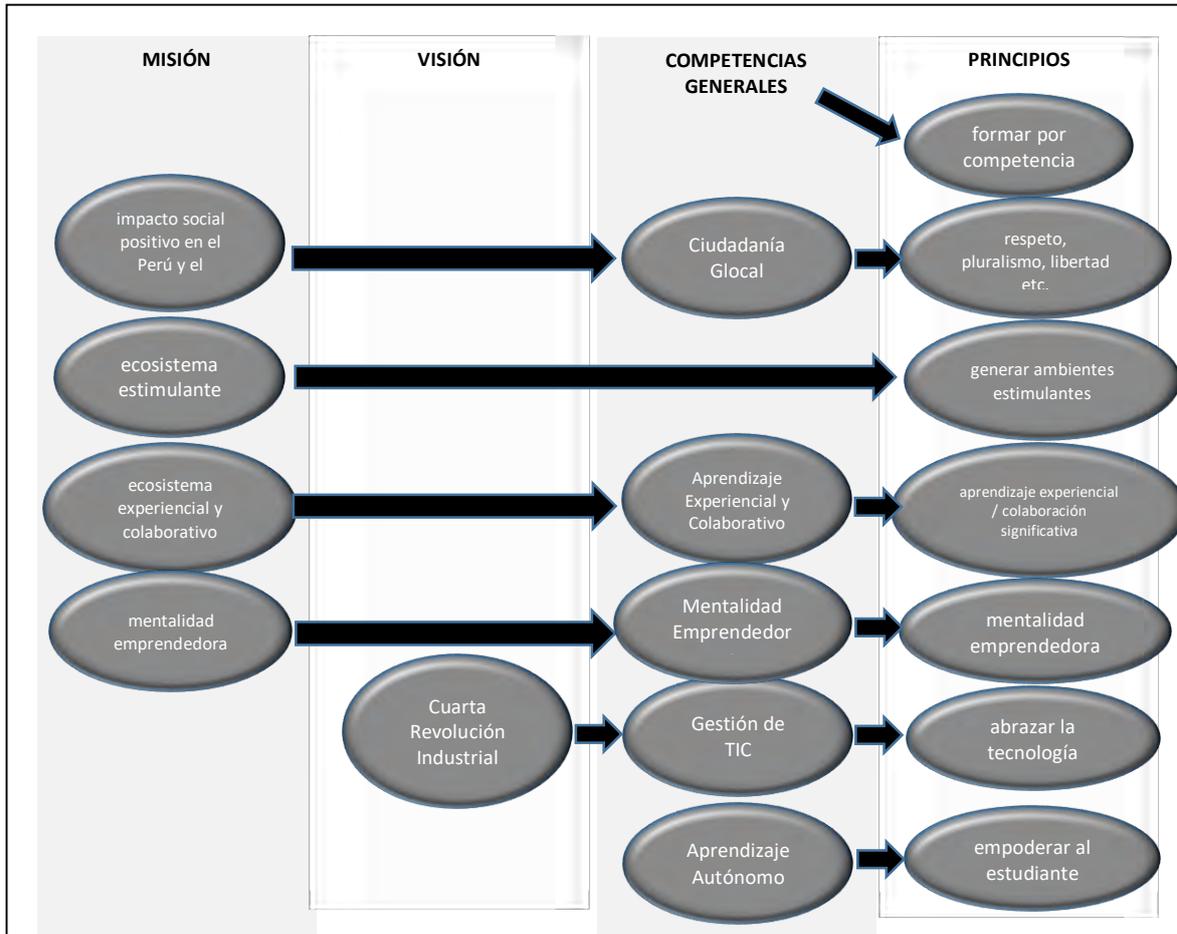
Por otro lado, un aspecto importante en la visión institucional es lo referido a considerar el contexto de la Cuarta Revolución Industrial; ello está en relación con el desarrollo de tecnologías más allá de solo tecnologías de la comunicación: bio y nanotecnología, internet de las cosas, inteligencia artificial, entre otros. Por esta razón, se considera que este aspecto se relaciona con la competencia Gestión de TIC, en tanto está definida como la capacidad para utilizar tecnología y gestionar “información digital, seleccionando y evaluando información, usándola responsablemente y creando contenidos para desenvolverse en entornos digitales” (Documento del Modelo Educativo, 2018, p. 19).

Finalmente, la competencia Aprendizaje Autónomo se relaciona directamente con el principio de empoderar al estudiante, en tanto la competencia en cuestión se ha definido como la capacidad para gestionar “sus procesos de aprendizaje de forma crítica y reflexiva, desarrollando la capacidad para investigar, analizar y aplicar información y conocimiento pertinentes, evaluando los resultados de su propio aprendizaje” (Documento del Modelo Educativo, 2018, p. 19). Así mismo, el empoderar al estudiante se entiende como la posibilidad de estimular que el estudiante gestione sus procesos de aprendizaje y genere estrategias propias en función de sus intereses o disposiciones.

Pese a todo ello, se observa que lo declarado en la misión, en la visión y en las competencias guarda poca relación explícita con los valores de la organización. La relación entre los elementos clave revisados en los documentos institucionales se ilustra en el gráfico 4.

Gráfico 4

Coherencia interna en los documentos institucionales del caso 1- versión 2018



El gráfico 4 muestra que cuatro de los elementos de la misión institucional están relacionados o bien con algunas competencias generales o bien con algunos principios. Así mismo, se muestra que uno de los elementos clave de la visión institucional está directamente relacionado con una de las competencias generales y uno de los principios. En relación con las seis competencias generales, el gráfico muestra que cinco de ellas están conectadas con la misión o los principios. Por otro lado, el hecho de que se declaren competencias generales en el modelo educativo guarda coherencia con el principio declarado de formar por competencias.

Para el caso de los diseños curriculares 2015, se ha encontrado lo señalado en la tabla 4.

Tabla 4**Elementos clave en los documentos institucionales del caso 1-versión 2015**

Misión	Visión	Competencias generales
Somos una universidad privada, innovadora y comprometida con el desarrollo del Perú, que se dedica a formar personas competentes, íntegras y emprendedoras, con visión internacional; para que se conviertan en ciudadanos responsables e impulsen el desarrollo de sus comunidades; impartiendo experiencias de aprendizaje vivificantes e inspiradoras; y generando una alta valoración mutua entre todos los grupos de interés.	Ser una de las 10 mejores universidades privadas del Perú al año 2020, reconocidos por nuestra excelencia académica y vocación de servicio, líderes en formación integral, con perspectiva global; promoviendo la competitividad del país.	<ul style="list-style-type: none"> - Solución de problemas - Comunicación efectiva - Emprendimiento y liderazgo - Ciudadanía global - Investigación

En la misión, la declaración de formar personas competentes se ve expresada en la declaración de cinco competencias generales, las mismas que aparecen en los documentos oficiales del diseño curricular 2015 para todas las carreras, aunque no están definidas. Así mismo, la declaración de formar personas emprendedoras se encuentra reforzada en la competencia Emprendimiento y Liderazgo, lo mismo que la visión internacional estaría reforzada en la competencia Ciudadanía Global.

Así, para el caso de los diseños curriculares 2015 y sus correspondientes documentos institucionales, la coherencia interna entre los elementos clave incluidos en la misión, visión y modelo educativo se reduce a tres elementos: formar por competencias, personas emprendedoras y visión internacional.

4.1.3 La implementación del modelo de formación por competencias

El análisis del proceso de implementación del modelo de formación por competencias en la institución responde a la tercera pregunta de investigación: *¿cómo se ha venido desarrollando la implementación del enfoque de formación por competencias?* A su vez, esta pregunta se relaciona directamente con el tercer objetivo específico de la investigación: analizar la forma en que ha venido implementándose el enfoque de formación por competencias en cada institución.

Para comprender cómo se llevó a cabo el proceso de implementación del modelo de formación por competencias en la institución, se entrevistó a las autoridades académicas y se aplicó un cuestionario, con preguntas abiertas y cerradas, el cual fue respondido por 103 docentes. Los hallazgos se pueden agrupar en tres ejes temáticos: (a) los cambios que atravesó la institución una vez que empezó el proceso de implementación, (b) las acciones llevadas a cabo por parte de la institución y (c) la forma en que los docentes han asumido el cambio. A continuación, se desarrollan estos tres ejes, los cuales corresponden a las categorías que emergieron del análisis de las entrevistas: cambios institucionales, acciones institucionales y cambios en los docentes.

4.1.3.1 Cambios institucionales

Según señalan las autoridades académicas consultadas, uno de los cambios ha sido presupuestal, tal como se ilustra a continuación.

Entrevistado 9: Desde el punto de vista presupuestal, ha habido también lo que está relacionado a la parte de infraestructura, una mejora en cuanto al monto destinado de lo proyectado en el año 2018 con respecto al año 2019. También ha habido un incremento, de hecho, sé que hay muchos esfuerzos para que al siguiente año mejore aún más la parte de lo que es infraestructura no solo en Huancayo, sino también en las otras sedes.

Como se puede observar, se habrían dado mejoras en la designación de presupuesto comparativamente en el año 2019 con relación al 2018 y esto se estaría aplicando no solo en la sede central –Huancayo– sino también en las filiales.

De otra parte, estos cambios en la asignación presupuestal habrían llevado, según algunas autoridades, a que se obtengan beneficios a nivel institucional, como se muestra en la cita siguiente.

Entrevistado 3: Sí hay bastante cambio, estamos más ordenados. Las otras universidades donde trabajaba como tiempo parcial, no había capacitación en la parte didáctica. Nos decían vayan ustedes, matricúlense donde quieran y luego vengan con ello. En cambio, acá se preocupan por dar esas herramientas de manera gratuita para que el profesor cambie. (...) Sí hay un avance sustancial que puede potenciarse mucho más ahora que la acreditadora nos ha pedido que haya más doctores, entonces eso va a fortalecer más el tema de investigación.

Lo que se señala en la cita anterior es un conjunto de ventajas de haber entrado al proceso de implementar el enfoque por competencias: más orden, capacitaciones gratuitas a los docentes, además de subvención para que un grupo grande de docentes pueda obtener el doctorado.

Otros cambios señalados por los actores se refieren a algunos aspectos académicos puntuales, como la implementación de un sistema organizado a nivel de toda la institución para evaluar competencias, lo que va de la mano con cambios en la forma en que los profesores asumen el dictado de sus cursos. Ello se ilustra en las citas siguientes.

Entrevistado 2: Mira, bueno, el cambio yo creo que se ha dado más con la aplicación de nuestro perfil de egreso de esas competencias y de niveles y criterios. Pero con la implementación de un programa de evaluación que nos ha pedido la acreditadora (...), entonces sí se ha visto un cambio. (...) Yo digo que con el plan 2018 todavía recién estamos iniciando; quizás el cambio se está viendo con los profesores de primer y segundo ciclo, que saben que las clases tienen que ser más dinámicas, basadas en actividades, orientadas a proyectos, casos, problemas.

Entrevistado 4: (...) que tengamos una oficina de evaluación porque antes esta justamente evaluaba o pedía los instrumentos o pedía los reportes de manera que el alumno estaba aprobado con notas. Entonces ahora también, en el proceso que la misma universidad tiene, gracias a los procesos de acreditación, también esta oficina o la misma universidad te hace entender que esto no es lo mismo. Tenemos por una parte el rendimiento académico que se puede medir por notas y tenemos el tema de las competencias, donde se crean instrumentos para verificar y medir justamente si el alumno está alcanzando el objetivo.

Como afirman estas autoridades, existe en la institución una oficina encargada de la evaluación que antes básicamente se dedicaba a medir resultados en notas. En tanto ahora, por exigencias de las acreditadoras, que van de la mano con el modelo de formación por competencias, es necesario que exista un mecanismo para evaluar niveles de logro de las competencias. Ello ya es una práctica en la institución, según afirman los entrevistados.

Otro de los cambios institucionales mencionado por los entrevistados es que la institución ha cobrado mayor prestigio, gracias a certificaciones de calidad y a contar con docentes capaces no solo de enseñar de manera teórica, sino integrando la teoría y la práctica. La cita siguiente ilustra estas ideas.

Entrevistado 5: (...) ya podemos decir que estamos contando con profesionales que no solamente practican la parte teórica, sino también el tema de la parte teórica y la parte práctica. Y eso ha conllevado a que el más favorecido de todo esto es el estudiante. Entonces eso nos permite decir que la institución puede evidenciar claramente el tema de tener su diseño curricular por competencias, puede evidenciar claramente el tema de las certificaciones y prestigio que está obteniendo la universidad.

Como se puede apreciar, para este entrevistado, la universidad ha ganado prestigio gracias a los nuevos diseños curriculares por competencias, que han ido aunados a empezar a contar con docentes capaces no solo de proporcionar conocimientos teóricos, sino también prácticos.

Otro aspecto de cambio mencionado por las autoridades académicas es que los propios estudiantes reclaman una enseñanza más aplicada y práctica. Si bien esto en algunas carreras ya era desde hace un tiempo una práctica habitual, algunos actores indican que ahora son los propios estudiantes los que piden una enseñanza más vinculada con el mundo real, como se ilustra en la cita siguiente.

Entrevistado 7: Lo que pasa es que los chicos mismos te lo reclaman, te jalan a eso [a clases más orientadas a lo práctico]. Algunos me dicen “yo prefiero este docente porque simplemente me dice lo que yo tengo que hacer, lo que es el núcleo del problema.”

Según la cita precedente, los docentes que dan lineamientos puntuales sobre los aspectos teóricos de una materia, sin abrumar a los estudiantes con teoría, y que hacen énfasis en la aplicación de los conocimientos son los docentes que los estudiantes reclaman.

Como síntesis de los cambios ocurridos a nivel institucional, cabe resaltar los cambios en la asignación presupuestal, la mejora en la imagen de la institución, sistema organizado para evaluar competencias, capacitaciones a los docentes, apoyo de expertos, disponibilidad de recursos diversos y demandas de mayor aplicación práctica de conocimientos por parte de los estudiantes.

4.1.3.2 Acciones institucionales

En relación con las acciones que institucionalmente se habrían desplegado para implementar el modelo de formación por competencias, las autoridades académicas consultadas han señalado que dichas acciones básicamente no habrían dependido de ellos como responsables de la conducción de sus carreras, sino de otras áreas, en particular, de la Dirección de Gestión Curricular. Ello se ilustra en las citas siguientes.

Entrevistado 1: En 2015, la mayor cercanía que nosotros podríamos tener a la implementación de un plan de estudios por competencias va a depender de la elaboración de los sílabos y cómo se implementen los sílabos. En este caso, (...) a mí me piden como director de carrera: tenemos esta asignatura, a qué profesor se le va a asignar; yo asigno un profesor. Hasta ahí va quizás el control que puedo tener sobre este tema.

Entrevistado 8: Bueno, en ese momento había un departamento llamado Calidad Educativa. Ellos asumieron un poco la formalización de los sílabos. Ellos eran los encargados de dar todo lo que son, vamos a decir, el soporte documental de todo el plan. Veían los sílabos y ahí se comenzó un poco a trabajar el tema de competencias.

Estas dos citas muestran la perspectiva de algunas autoridades académicas respecto de cuál es su responsabilidad en la implementación del modelo por competencias. Básicamente, afirman que esa responsabilidad le corresponde a Calidad Educativa, no a ellos. Por otro lado, para el caso de los diseños curriculares 2018, se afirma que no hay muchos cursos de la especialidad ya en marcha para el momento en que fueron entrevistados y que, por ello, aún no se habrían involucrado. Sin embargo, si se contrasta ello con la información que figura en la página web institucional, se observa que en todos los planes de estudios 2018 de todas las carreras, hay dos cursos de especialidad o de facultad en primer ciclo y tres en segundo ciclo, los que ya se estaban dictando en la universidad para el momento en que fueron entrevistados.

Por otro lado, otra de las autoridades señala que una de las acciones institucionales desplegadas ha estado vinculada con la evaluación, como se muestra a continuación.

Entrevistado 9: Bueno, lo primero ha sido el reforzamiento del área de evaluación, con quienes se está haciendo cada vez más un trabajo más al detalle por los profesores que se van identificando de cada carrera, para que al momento de evaluar correctamente estas competencias a través de la rúbrica se obtenga un producto que sea fiable. Es un proceso que se va aprendiendo con el tiempo. Adicionalmente a eso, el área de Calidad, sobre todo este año, está procurando desplegar herramientas que nos ayuden a medir

mejor, como los planes de mejora (...). Otras áreas que nos estén apoyando en eso, Gestión Docente también a través de diferentes capacitaciones en diferentes metodologías, que de alguna manera también contribuyen al desarrollo de varias de las competencias que hemos declarado y ahorita son las tres que se me ocurren.

El entrevistado menciona, pues, tres acciones concretas: reforzamiento del área de evaluación que empieza a evaluar competencias, la generación de planes de mejora con el soporte del área de calidad y las capacitaciones docentes desplegadas por el área de Gestión Docente.

Lo relacionado con Gestión Docente a través de capacitaciones se ve reforzado con lo señalado por los docentes consultados a través del cuestionario. Así, de los 103 docentes consultados, 70 de ellos (68%) señalan que durante el proceso de implementación se les explicó con precisión y claridad en qué consiste un modelo de formación por competencias y que esto se hizo a través de capacitaciones, charlas, correos, de forma personal con autoridades, materiales diversos, talleres, reuniones. En tanto, 33 de los docentes consultados (32%) consideran que no se les ofreció una explicación clara y precisa, y afirman que hizo falta mayor preparación de los capacitadores, mayor profundización y discusión del tema, más tiempo y tutoriales.

De otra parte, 61 de los docentes consultados (59%) consideran que sí han contado con los recursos necesarios para realizar la implementación y que estos han sido apoyo de expertos, aula virtual, capacitaciones, equipos de trabajo, materiales diversos, recursos audiovisuales, recursos financieros, recursos humanos, recursos tecnológicos, tiempo. Mientras 42 (41%) de los docentes consultados consideran que no contaron con los recursos necesarios para la implementación y afirman que hicieron falta capacitaciones con mayor flexibilidad, difusión, documentos de aprendizaje, recursos bibliográficos, mejor comunicación, personal capacitado, recursos para el trabajo en aula.

En contraposición a lo anterior, es menor el número de docentes que considera que sí se contó con las condiciones necesarias para la implementación del modelo: 45 de los docentes consultados (44%). Las razones que exponen son que tuvieron actividades con las autoridades, ambientes propicios, capacitaciones, expertos, mentoría, talleres, tiempo. En tanto, 58 de los docentes consultados (56%) consideran que no se contó con las condiciones necesarias para implementar el modelo; ellos señalan que hicieron falta capacitaciones orientadas por carrera, mayor cantidad de capacitaciones, más talleres, más tiempo por capacitación, orientación y acompañamiento, verificación de cómo se está realizando la implementación, reducir el número de estudiantes por aula. Como se puede apreciar, para algunos docentes las capacitaciones son una condición que sí ven satisfecha para poder implementar el modelo, en cambio para otros no lo ha sido. Para los docentes, contar o no con recursos y condiciones para llevar a cabo la implementación son ejemplos de cambios que han experimentado a nivel de la institución.

Como se puede apreciar, las autoridades académicas señalan diversas acciones desplegadas por la institución, que coinciden con lo afirmado por los docentes al mencionar las acciones que se habrían desplegado en la institución. Dichas acciones habrían sido capacitaciones, apoyo de expertos, disponibilidad de recursos, reforzamiento de áreas de soporte, entre otras.

4.1.3.3 Cambios en los docentes

Las declaraciones de las autoridades académicas sobre cómo se han involucrado los docentes en el proceso de cambio hacia un enfoque de formación por competencias son diversas. Algunos sostienen que hay un involucramiento importante y otros afirman que algunos docentes siguen ejerciendo la docencia como siempre lo han hecho. Las citas siguientes ilustran estas ideas.

Entrevistado 4: (...) yo creo que todavía estamos en camino. (...) Hemos preparado libros o cuadernos donde se explica a manera de resumen qué es una competencia y que ellos como docentes tienen que saber que su asignatura qué competencias alimenta para que esto se pueda lograr con el tiempo en el alumno. Y eso yo veo que todavía algunos docentes, de los venti tantos que tenemos en [mi carrera], hay algunos que sí comprenden rápidamente por los años de experiencia, y a otros les cuesta o porque no asistieron a las reuniones... es un proceso...

Entrevistado 8: Bueno, es un poco, creo que debe ser gradual, no creo que el cambio se dé de la noche a la mañana. En muchos casos, lo que hacen [los docentes] es camuflar de alguna manera, incidiendo en el tema medular de las competencias. (...) más de que nada por el tema de las rúbricas. Hay rúbricas y rúbricas...

Entrevistado 9: En algunos es un proceso bastante lento. En otros es un proceso bastante más rápido. También depende de si son tiempo completo o tiempo parcial (...). Hay algunos que sí conocen mucho del tema de competencias, pero recién lo están incorporando al dictado de sus clases. Tenemos también docentes que han participado en procesos de acreditación en otras universidades (...).

Como se puede apreciar, algunas autoridades coinciden en que el cambio en los docentes es un proceso que se va dando poco a poco, gradualmente. Además de ello, coinciden en que los docentes tienen diferentes formas de involucrarse, dependiendo de su dedicación a la universidad, de si asisten a las reuniones, de su experiencia o conocimientos previos sobre el tema de competencias. También se observa que, según algunas autoridades, los docentes siguen haciendo lo mismo de siempre, pero evitando que ello se haga evidente, usando rúbricas para todo.

Por otro lado, algunas autoridades académicas sostienen que un cambio importante en el trabajo de los docentes es que ahora hay más lineamientos y, por tanto, menos libertad para que los docentes decidan cómo abordar sus clases o sus evaluaciones, como señala el entrevistado 3:

Entrevistado 3: Creo que antes se daba libertad al profesor a que él exprese, diseñe su sílabo y se le daba solamente la sumilla. Se daba la sumilla y cada profesor completaba esa sumilla o añadía más cosas. Y de acuerdo a eso, a su experiencia (...), desarrollaba la asignatura. Pero no había una evaluación de la carrera. Y creo que ya la estamos teniendo a partir del plan 2015, el cual hemos diseñado las carreras definiendo las

asignaturas. También a los profesores se les ha puesto el tema más metodológico, didáctico; muy poco del tema disciplinar.

Un cambio habría sido, entonces, que a partir de los diseños curriculares con enfoque por competencias los docentes deben ajustarse a lo establecido en estos diseños, lo que incluiría ciertas metodologías. Es decir, tienen menos libertad para diseñar sus sílabos o clases.

En contraste con lo anterior, en algunas carreras, según las autoridades académicas, el trabajo de los profesores no ha cambiado radicalmente porque su forma de enseñar estuvo desde siempre orientada al desarrollo de habilidades o competencias.

Entrevistado 7: Claro, para nosotros no ha sido un trauma. Por eso, cuando yo le decía a [Director de Gestión Docente] nosotros hacemos esto, todos los días lo hacemos. Ahora en las clases teóricas no me pidan que haga lo mismo (...).

Lo que se señala en la cita precedente es que el proceso hacia el enfoque por competencias no ha sido algo difícil en la carrera a la que pertenece la autoridad entrevistada. Sin embargo, también se sugiere que hay clases que tienen que ser tradicionales o expositivas porque ello es una necesidad, sin que ello signifique que la enseñanza sea puramente expositiva o teórica, pues se entrena al estudiante en una forma de pensar.

De otro lado, una de las autoridades académicas ejemplificó el involucramiento de los docentes a partir de cómo se busca generar vínculos con instituciones diversas para desarrollar proyectos.

Entrevistado 9: [Los profesores] Están participando mucho de las iniciativas para desarrollar proyectos, tanto multidisciplinarios como disciplinares. Están mucho más abiertos a la idea de trabajar con entes externos como pueden ser empresas que anteriormente no lo trabajan formalmente o lo hacían solo por una unidad del curso, ahora lo hacen de manera más continua. Y también manifiestan interés por trabajar por convenios con otras universidades.

Lo mencionado en la cita anterior contrasta con las dificultades mencionadas por otras autoridades para que los docentes se involucren de forma efectiva en el nuevo modelo por competencias. Se trataría de una iniciativa de un docente.

Ahora bien, los docentes mismos, al ser consultados sobre cómo ha impactado el modelo de formación por competencias en su práctica docente señalan mayoritariamente que ha habido impacto en diversos aspectos: en la estructura, diseño y contenido de los sílabos: 13 docentes (13%); en la forma de impartir las clases: 22 docentes (21%); en las formas de evaluar a los estudiantes: un docente (1%); en cualquiera de los tres aspectos mencionados: 66 docentes (64%). Solo un docente indicó que el modelo no había tenido impacto alguno en su práctica docente.

En resumen, a partir de la implementación del enfoque por competencias en la institución, de acuerdo con las autoridades académicas, los docentes se involucran de formas y en niveles

diferentes; consideran que, dado que se trata de un cambio a nivel institucional, este se va dando gradualmente. Reconocen que algunos docentes sí están muy involucrados en el proceso, pero que otros no lo estarían. Esta información contrasta con lo señalado por los docentes, quienes mayoritariamente señalan que sí han tenido un impacto en su forma de hacer docencia a partir de la incorporación del enfoque por competencias.

4.1.4 Percepción de los actores sobre la implementación del modelo

El análisis de la percepción de los actores sobre la implementación del modelo de formación orientado a competencias ha tomado en cuenta las entrevistas realizadas a las autoridades y las respuestas de los docentes al cuestionario. Para hacer comparable la información recogida de ambos grupos de actores, el análisis ha considerado dos cuestiones: si el actor considera o no que el modelo ha impactado positivamente y cómo.

La percepción de las autoridades académicas respecto de que la universidad haya optado por empezar a implementar un modelo de formación por competencias es, en general, positiva. Todos ellos declaran ventajas o efectos positivos en el aprendizaje. Las razones que ofrecen para considerar este cambio como positivo son variadas, como se observa en las citas siguientes.

Entrevistado 1: Yo pienso que es correcto [que la universidad haya decidido cambiar hacia un enfoque por competencias]. Y es lo que demanda ciertamente el mercado laboral. El que tenga el tema de la teoría que se lleve a la práctica y que se desarrollen competencias, etc., es lo que se tiene que hacer. (...) Porque eso es lo que exige la realidad y el mercado laboral.

El entrevistado 1 sostiene que es una demanda del mercado laboral el implementar la formación por competencias. El entrevistado 9 añade otra razón:

Entrevistado 9: De hecho, [formar por competencias] está de acuerdo con las últimas tendencias en educación. Cuando tuve la oportunidad de viajar (...) al TEC [de Monterrey] por este congreso de innovación educativa, resaltaba mucho el tema de manejo de habilidades, tanto blandas, pero sobre todo blandas, pero también duras, van a ser fundamentales para el profesional de mañana.

En el caso del entrevistado 9, este considera que los enfoques de formación por competencias son una tendencia en educación a nivel internacional. Y señala que las habilidades duras y sobre todo blandas van a ser fundamentales en los futuros profesionales. El entrevistado considera que las habilidades blandas son las competencias generales.

Por su parte, el entrevistado 7 añade una razón más, como se aprecia en la cita siguiente.

Entrevistado 7: Yo creo que [el discurso de las competencias] para mí nos da la ruta. Es un tema de la ruta a seguir. Supuestamente yo ahí sí mido cómo van a salir, todavía me queda corta un poco y tenemos que hacer algunos cambios.

Es decir, se considera que incorporar un enfoque por competencias permite tener claro cuál es el recorrido formativo que se traza para los estudiantes. Además de ello, este enfoque permitiría evaluar el perfil de egreso.

En síntesis, las razones que exponen las autoridades académicas para considerar que es positivo implementar un enfoque por competencias son cuatro: demanda del mercado laboral, tendencias en educación, desarrollo de habilidades duras y blandas, claridad sobre el recorrido formativo.

De otra parte, algunas autoridades académicas consideran que, si bien el enfoque por competencias tiene aspectos positivos, existen obstáculos o consideraciones que deben atenderse, tal como se ilustra en las citas siguientes.

Entrevistado 2: Bueno, de hecho que esto es un cambio que se tiene que hacer, pero lógicamente cuesta porque es muy importante capacitar a nuestros docentes y motivarlos porque probablemente a los docentes el cambio les choca porque puede ser más trabajo.

Entrevistado 4: A ver... yo creo que es un poco formalizar lo que veníamos haciendo como formación o hacía tal vez en mi época universitaria la UNI o como hacen las escuelas de [mi especialidad] en el resto del mundo.

Entrevistado 8: Definitivamente, creo que tiene ventajas. Pero hay varios factores que influyen. (...). Pero los modelos o la mayoría de modelos, casos de éxito, requieren primero un proceso de planificación, una asignación de recursos y una metodología que particularmente acá es un poquito difícil por el hecho mismo de que ya estamos hablando de un acompañamiento personalizado que en un grupo de 30 o 40 no se puede hacer.

Como se puede apreciar, las autoridades académicas que tienen reparos sobre los modelos de formación por competencias señalan que es un cambio necesario, pero costoso en términos de esfuerzo y capacitación, entre otros aspectos; que en realidad es solo una formalización de lo que ya se venía haciendo y que la propia institución no está totalmente preparada para el cambio.

Un aspecto resaltante mencionado por una de las autoridades académicas es que la implementación del modelo por competencias en la institución ha sido por obligación; pero pese a ello, es positivo y debe hacerse por convicción:

Entrevistado 5: El tema de competencias, si yo veo desde mi experiencia, ha sido un poco por obligación porque yo tenía que tener las respuestas correctas para poder trasladar a mis docentes. Pero cuando lo hice por convicción, es cuando yo voy a aula y empiezo a impartir clases. (...)
(...) [en] el tema de las competencias, todas las universidades deben tener la convicción más que la obligación. Si los cambios se realizan dentro de nuestro sistema educativo

superior que va a ser basada en competencias, aseguro mil veces que los profesionales que se van a formar en el futuro van a ser mejores que nosotros.

Como afirma este entrevistado, en la institución la implementación del enfoque por competencias ha sido una decisión que los responsables de la conducción de las carreras tuvieron que acatar, por obligación, no se les consultó ni se les pidió opinión. Sin embargo, considera que es positivo y que tiene más sentido hacerlo por convicción en el modelo.

A diferencia de las autoridades académicas, los docentes consultados consideran más razones por las que sí les parece ventajoso implementar un modelo de formación por competencias. De los 103 docentes consultados, 101 de ellos (98%) señaló que incorporar un modelo de formación por competencias en la universidad genera beneficios en los aprendizajes de los estudiantes. Las razones que declaran son las siguientes: se logra un aprendizaje más integral, integrado, integrador, significativo; que se trabaja con un diseño enfocado en el logro y en los pasos a seguir y no solo en los contenidos; que los estudiantes aprenden a aplicar la teoría en la práctica a través de un proceso de reflexión y que desarrollan más habilidades; que los estudiantes pueden resultar más críticos y autónomos; que se puede alcanzar una mayor competitividad en el mercado laboral; que se trabaja con mayor horizontalidad en la relación profesor-alumno; que la evaluación mejora al hacerse más completa, integral y objetiva; que se desarrolla más el potencial de los estudiantes.

Como se puede apreciar, solo una de las razones expuestas por los docentes coincide con las expuestas por las autoridades académicas: mayor competitividad en el mercado laboral. Las otras doce razones están referidas al aprendizaje y al proceso de aprendizaje propiamente dichos. Algunas de las razones expuestas por los docentes son las que se citan a continuación:

- No solo limitarse en la adquisición de conocimientos teóricos, sino que además se centra en la práctica de estos conceptos y sobre todo en la solución de problemas de la vida en donde ejercerán su profesión.
- Dejan de ser receptores para ser más activos en clases.

A diferencia de lo señalado por estos 101 docentes, dos de ellos consideran que la incorporación de un modelo de formación por competencias no trae beneficios para el aprendizaje de los estudiantes. Las razones que señalan son que se instrumentaliza la educación y que el modelo ha decantado en una estructura rígida, tal como se aprecia en las citas siguientes, extraídas de las respuestas al cuestionario:

- Siento que, en general, se instrumentaliza la educación, pensando en el trabajo que se desarrollará.
- Si bien el modelo por competencias fue concebido para optimizar las capacidades del estudiante, ha caído en muchos casos en una estructura rígida donde se pierde el aspecto esencial de la relación entre profesor y estudiante, que pasa por transmitir la pasión por el conocimiento y la capacidad de reflexión crítica.

Ninguna de estas críticas aparece mencionada en lo declarado por las autoridades académicas. Es decir, sobre estas críticas no habría coincidencia entre lo declarado por las autoridades y los docentes consultados.

En relación con las dificultades para implementar un modelo de formación por competencias en la universidad, 31 de los docentes consultados (30%) consideran que sí es difícil implementarlo. Las razones que exponen son las siguientes: responsabilidad para hacer el cambio por parte de las autoridades; capacitación inadecuada a docentes y autoridades; cursos transversales que se dictan en varias escuelas; dificultad de los docentes para evaluar; docente acostumbrado a modelos tradicionales; docente capacitado en pedagogía además del dominio disciplinar; estudiantes ingresantes: no están preparados para el cambio; hacen falta herramientas para desarrollar el modelo, por ejemplo, tener recursos en la biblioteca; resistencia para hacer el cambio; restricción en el uso de laboratorios; se requiere contar con el campo práctico para reforzar las competencias; se requiere formular más estrategias para capacitar a los estudiantes; se requiere mayor elaboración para evitar la instrumentalización. Algunas de estas dificultades fueron también señaladas por las autoridades académicas.

En tanto, los otros 72 docentes consultados (70%) consideran que no es difícil realizar la implementación. Ellos señalan las siguientes razones: aplicable a sus cursos, que son prácticos; depende de los docentes y de sus jefes; docentes con disposición; docentes ya están implementando; enfoque multidisciplinar de la carrera; existe capacitación; existe un trabajo previo que facilita la implementación; existe ya como política institucional y, por ello, hay apoyo institucional; existen metodologías que ayudan; implica enseñar desde la práctica; implica no ser crítico; menos teoría y más práctica; modelo aplicable a cualquier materia; modelo estructurado por niveles; necesidad de disminuir la cantidad de alumnos por clase; nuestra carrera es aplicada, práctica, orientada al hacer (Ingeniería, Contabilidad, Psicología, Derecho); recursos y tamaño de las clases; solo se requiere acomodar las herramientas de enseñanza; tendencia que ya se está implementando en muchas universidades; tiempo: solo toma un poco más de tiempo.

Las citas siguientes textuales, tomadas del cuestionario respondido por los docentes, expresan algunas de las ideas resumidas en el párrafo anterior:

- Estoy convencido que no depende de la carrera en la que se tenga que implementar. Estoy convencido que depende de los docentes y sus jefes, de sus actitudes y sus habilidades, así como de sus conocimientos. Por eso creo que no es difícil.
- Es fácil solo toma un poco más de tiempo.

Como se observa, algunos docentes consideran que implementar un modelo de formación por competencias no sería difícil, en tanto ello dependería básicamente de la disposición de los actores involucrados. Sin embargo, uno de los docentes consultados declaró una razón bastante distinta en relación con los demás, como se muestra en la cita siguiente:

- No es difícil, porque implica no ser crítico.

Esta respuesta revela que el docente considera que no es difícil implementar un modelo de formación por competencias porque solo se requiere no pensarlo críticamente. Como se puede apreciar, algunas de las razones son más bien pedidos de recursos o condiciones para mejorar la implementación. Una de las razones que aparece de forma repetida es que en ciertas carreras o cursos es más aplicable la implementación.

Finalmente, 99 docentes de los consultados (96%) considera que implementar un modelo de formación por competencias tiene un impacto positivo en la calidad de la formación. Los motivos que señalan para ello son diversos: alineamiento curricular a nivel institucional, conocimientos aplicados y no solo teóricos, cultivo del aprendizaje significativo, competencias basadas en necesidades reales, conjugar saber y hacer, desarrollo de habilidades, docente deja de ser el centro del proceso, egresados mejor preparados para enfrentar el mundo real, formación integral y no solo enfocada en conocimientos, fortalecimiento de la relación entre universidad y sociedad, mayor calidad en la formación: círculo virtuoso de mejora, mejor preparación, mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, mejora de la evaluación, mejores profesores. Todas estas razones podrían sintetizarse en la atención a las necesidades del mercado y de formación, mejora en distintos niveles y aprendizajes más enfocados y significativos. Las citas siguientes, tomadas de las respuestas al cuestionario, ejemplifican estas ideas.

- Los alumnos no solo egresan con conocimientos, sino cómo los deben usar, en qué situaciones y los éxitos que puede traer.
- Hacer práctico y funcional el aprendizaje.

Como se puede observar, los docentes enfatizan el aprendizaje no solo de conocimientos, sino también de su aplicación en contextos reales, lo que redundaría en aprendizajes más funcionales. Esto querría decir que para algunos de los docentes tiene importancia el hecho de que la formación por competencias se oriente a aprendizajes más contextualizados.

Los docentes (4%) que consideraron que no hay un impacto positivo en la calidad de la formación de los estudiantes señalaron como razones las siguientes:

- Creamos robópatas.
- Porque, como dije, hace creer a los alumnos que deben ser capaces para afrontar lo que el mercado propone laboralmente, y no de formarse como personas. La educación se instrumentaliza con miras a responder a situaciones que el mercado laboral exige.
- Es solo para los chicos que tienen conceptos grabados, para los iniciantes no, porque hay un abismo grande entre el colegio y la universidad que necesita ser aclarado.

Se observa que las críticas al enfoque por competencias se centran en el tipo de formación o de expectativa que se genera en los estudiantes: que se hace creer al estudiante que solo debe satisfacer el mercado laboral y no formarse como persona, que el impacto depende del proceso y que el modelo no funciona para aquellos estudiantes que llegan con grandes brechas

formativas. Ello difiere de lo señalado por las autoridades académicas, que básicamente se refirieron a las dificultades para implementar el modelo, mas no al sentido u objetivo del mismo.

Por otro lado, uno de los docentes indicó que existen impactos tanto positivos como negativos, como se muestra en la cita siguiente: “Pongo no porque la encuesta no permite una opinión en el medio. Considero que puede tener un impacto positivo como negativo. Depende del proceso de implementación.”

Lo que afirma este docente es que el tipo de impacto está relacionado directamente con la forma en que se implemente el modelo. Ello coincide con algunas de las declaraciones de las autoridades académicas, que se enfocaron en las dificultades prácticas u operativas de la implementación del modelo. Así como en otros aspectos, resalta la diferencia de argumentos entre los docentes y las autoridades académicas. En estas últimas, el principal problema estriba en falta de recursos; en los docentes, el problema tiene un trasfondo más crítico y apunta directamente a lo que consideran el sentido mismo de un modelo de formación por competencias.

Como síntesis de la percepción de los actores sobre la pertinencia de implementar un modelo de formación por competencias, se puede señalar que la gran mayoría tiene una mirada a favor o positiva frente a este modelo. Las diferencias se hallan en los motivos: en el caso de los docentes estos parecen ser más académicos y, en el caso de las autoridades, más administrativos.

4.2 Caso 2: universidad privada de larga trayectoria

El análisis de los resultados para el caso 2 ha sido organizado siguiendo la misma secuencia que para el caso 1. Se inicia con una presentación general de la institución para luego analizar los hallazgos relativos a cada uno de los objetivos específicos de la investigación. En primer lugar, se exponen los resultados en relación con el proceso que siguió la institución, de acuerdo con las autoridades académicas, para empezar a implementar un modelo de formación por competencias. En un segundo momento, se presentan los hallazgos relativos a la coherencia interna del modelo de formación por competencias en los documentos institucionales. En tercer lugar, se presentan los hallazgos referentes a cómo ha venido implementándose el modelo de formación por competencias. Finalmente, se exponen los resultados respecto a cómo perciben los actores, autoridades y docentes, el cambio hacia un modelo de formación por competencias. A continuación, se presenta información general sobre la institución que constituye el segundo caso de estudio.

La institución que constituye el caso 2 es una universidad privada asociativa, es decir, sin fines de lucro, con una larga trayectoria y con sede en la ciudad de Lima. Fue una de las primeras universidades en recibir el licenciamiento institucional por SUNEDU en el año 2016. Para el período 2020-2, según se muestra en el portal de transparencia de la institución, esta contaba

con un total de 2532 docentes; de ellos, 1609 corresponden a docentes contratados, 907 a ordinarios y 16 a extraordinarios. Los profesores contratados se clasifican en tres categorías: principales, asociados y auxiliares. La carrera docente como profesor ordinario se inicia con la categoría de docente auxiliar y el ingreso a dicha carrera se realiza por concurso de méritos. Según su régimen de dedicación a la docencia, los profesores pueden ser de tiempo completo, de tiempo parcial y de tiempo parcial por asignaturas.

Ofrece programas tanto en el pregrado como en el postgrado. En el pregrado, lo que resulta materia de análisis de esta investigación, cuenta con 13 facultades: Arquitectura y Urbanismo (una especialidad), Arte y Diseño (siete especialidades), Artes Escénicas (cuatro especialidades), Ciencias Contables (una especialidad), Ciencias Sociales (seis especialidades), Ciencias e Ingeniería (14 especialidades), Ciencias y Artes de la Comunicación (cuatro especialidades), Derecho (una especialidad), Educación (tres especialidades), Gestión y Alta Dirección (una especialidad), Estudios Interdisciplinarios (dos especialidades), Letras y Ciencias Humanas (siete especialidades) y Psicología (una especialidad). Fundamentalmente, los programas se ofrecen en la modalidad presencial, pero también se ofrece programas académicos en modalidad semipresencial y virtual, que están constituidos por algunos cursos que se imparten en algunas de estas modalidades.

Sus órganos de gobierno incluyen la Asamblea Universitaria y el Consejo Universitario. Así mismo, las autoridades son rectorado, vicerrectorados (académico, de investigación y administrativo), decanos, Departamentos Académicos y Direcciones Académicas. Por otro lado, entre las diferentes unidades que operan en la institución, se encuentra la Dirección de Estudios Académicos, que depende del vicerrectorado académico y cuenta con una subdirección de Gestión Curricular.

La institución hizo público su modelo educativo en el año 2016. Este modelo incluía un conjunto de competencias genéricas. La subdirección de Gestión Curricular de la Dirección de Asuntos Académicos es la encargada de acompañar a las carreras en sus procesos de actualización curricular y de diseñar el proceso de implementación de las competencias genéricas en la institución. A continuación, se exponen los hallazgos del caso 2 en relación con las cuatro preguntas y los cuatro objetivos específicos de la investigación.

4.2.1 El proceso de cambio hacia un modelo de formación por competencias

Si bien la institución cuenta con una larga trayectoria, en un momento de esta, optó por implementar un modelo de formación por competencias. El análisis de los resultados en este punto hace referencia a las razones que llevaron a la institución a implementar un modelo como este, tal y como han percibido el proceso algunos actores. Para ello, se entrevistó a un conjunto de autoridades académicas. Todas las entrevistas fueron realizadas entre mayo y octubre de 2019. Sus respuestas se han agrupado en tres ejes temáticos: los inicios, los interpelantes y los motivos. Estos tres ejes constituyen las categorías de análisis que han surgido luego del análisis de las entrevistas y que son equiparables a las consideradas en el análisis del caso 1.

4.2.1.1 Los inicios

De acuerdo con las autoridades académicas consultadas, en la institución se empieza a hablar de los enfoques por competencias en diferentes momentos y contextos. Uno de los entrevistados afirma que se empieza a introducir el discurso de competencias alrededor del año 2013 y que ello va de la mano con los procesos de acreditación, como se ilustra en la cita siguiente.

Entrevistado 11: (...) en la concepción de los planes de estudio se señala que había un rubro de materias más de orden teórico metodológico, había otro rubro de materias más de orden empírico práctico. Pero efectivamente el enfoque de competencias no nace, sino que empieza a circular alrededor de esta reflexión de orden más global.

Entrevistadora: ¿Alrededor del año 2015, 2016?

Entrevistado 11: No, antes creo yo. Yo diría un par de años antes. Que va en paralelo de otro proceso que es el proceso de las acreditaciones (...).

Como se aprecia, de acuerdo con el entrevistado, el enfoque por competencias surge como parte de una reflexión más general en torno a los tipos de materias que deben considerarse dentro de los planes de estudio y es una reflexión que discurre paralelamente a los procesos de acreditación, en tanto estos y la reflexión sobre competencias se relacionan con estándares internacionales que la institución se plantea.

Como este mismo actor señala, hay varios referentes que deben tenerse en cuenta al pensar en cómo apareció el discurso sobre competencias en la institución. Un primer aspecto es que este discurso no nace desde dentro de las facultades, sino de la educación básica. Las siguientes afirmaciones ilustran esta idea.

Entrevistado 11: (...) algunas instituciones dentro de la universidad ya empezaban a compartir información que venía o de organismos internacionales o de instituciones universitarias internacionales y yo creo que también venía del campo de la educación básica en donde ya el discurso no solamente era un discurso (...). Y no sé exactamente el año, pero yo sí recuerdo que hay un interés de la universidad de poder identificar competencias genéricas (...), generales para toda la formación universitaria. Desde antes, sin utilizar la categoría competencia, yo sí sentía que el discurso estaba presente de alguna manera o el enfoque o alguna de sus características (...).

Lo afirmado por este actor plantea la idea de que el enfoque por competencias empezó a circular en la institución de una forma no explícita y debido a actores externos, como la formación básica y organismos o instituciones universitarias internacionales.

Por otro lado, otra de las autoridades afirma que ya en el año 2000 se hablaba de una forma diferente de enfocar la formación universitaria, aunque no necesariamente haciendo alusión explícita a una formación por competencias. Su experiencia se basa en los cambios que se pidió incorporar en el centro preuniversitario de la institución, tal como se muestra a continuación.

Entrevistado 17: (...) el año 2000 eso estaba conversándose, todavía no se llegaba a esos siete puntos [competencias genéricas]. No estaba yo cuando eso se estableció. Yo me he enterado de eso en el 2012 cuando he regresado. O sea, los he visto más profundamente en el 2012, porque eso debe haber sido en el año 2006 probablemente... 2005; pero ya se veía eso como algo posible. De hecho, ya había cursos en [una facultad] que de manera piloto digamos o por *motu* propio del profesor se estaban empezando a hacer en cierta sección (...). Algunos hacían aprendizaje por resolución de problemas. Entonces ya había estos cursos. Pero eran pilotos a pedido o convocatoria de la propia universidad. De hecho, justo cuando me fui, [el centro preuniversitario] inició una transformación, (...) que significó algún intento de hacer eso en esa dirección. En realidad, la idea en ese momento era hacer todo con ABP o algo así, pero la idea de competencias ya estaba; fue incluso, entiendo, hacer un experimento.

A diferencia del entrevistado 11, el entrevistado 17 afirma que ya en los años 2000 o 2005 había pilotos o intentos de incorporar metodologías nuevas que él asocia a una formación por competencias. Es decir, a su entender, los intentos por realizar cambios y experimentar con nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje son anteriores a lo que considera el entrevistado 11.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en relación con los inicios de la incorporación de un modelo de formación por competencias en esta institución es que, en un momento dado, los responsables académicos recibieron un mandato desde el vicerrectorado académico, tal y como se muestra en la cita siguiente.

Entrevistado 11: (...) el primer encargo que yo recibo a través de la decana [mediados de 2017], que es mandatorio a través de una carta formal a través del vicerrectorado académico, (...) que ajustándose a la normativa de la ley universitaria y siguiendo las directivas de la SUNEDU, encarga a cada una de las facultades que constituyan una comisión de actualización del plan de estudios, renovación o actualización curricular, y que se inicie estos procesos.

Como se puede apreciar, este entrevistado sostiene que el inicio del proceso de actualización curricular, que conllevaría a empezar a incorporar perfiles por competencias, está dado de forma explícita en su facultad en el año 2017, a través de un mandato a la decanatura desde el vicerrectorado académico. No se logró contar con la comunicación formal referida por el entrevistado, pero él afirmó que contaba con ella y que no podría compartirla por tratarse de un documento interno.

De otra parte, otro de los actores consultados explicó que en la institución han existido varios modelos de formación por competencias que incluían un diferente número de competencias generales o genéricas, como se llaman en la institución.

Entrevistado 16: Me parece que en el anterior modelo también incluyó, lo que pasa es que el tema de competencias generales fue un proceso bastante largo... inicialmente fueron más competencias, 11 y después se resumieron en siete más dos requisitos de egreso; eso fue en 2016. Pero ya en la primera versión del plan figuran las competencias generales en su versión amplia. Las competencias generales después se llamaron genéricas, más por una cuestión semántica (...).

De acuerdo con el entrevistado, había un modelo anterior –en relación a las competencias genéricas– al que actualmente es público en la institución. En una primera versión habrían contado con 11 competencias genéricas y luego pasaron a ser siete. Esta nueva versión con siete competencias genéricas es del año 2016, según este actor. Estas siete competencias genéricas son las que se pueden encontrar en el actual documento oficial del modelo educativo de la institución.

Además de la definición de las competencias genéricas, en la institución, diferentes carreras o facultades iniciaron sus procesos de cambio hacia modelos de formación por competencias en diferentes momentos, a modo de piloto o por iniciativa propia o por razones de acreditación. Ello se observa en las citas siguientes.

Entrevistado 16: Nos invitaron a participar en un proyecto que se llamaba estándares institucionales. (...) La idea es que aquellos que habíamos iniciado una autoevaluación, entonces nos invitaron a participar en el programa y nos pareció interesante.

Entrevistado 15: (...) el modelo de competencias generales es anterior al proceso de nosotros que es un proceso que se generó a raíz de una acreditación internacional, que es la primera acreditación de la facultad en la que se concluyó entre varias cosas que convendría adoptar un modelo por competencias y que además convendría actualizarlo porque además ya tocaba la malla curricular. Entonces vinieron las dos cosas en paralelo. Se hizo una nueva malla y se hizo por competencias.

Las dos últimas citas refieren que los inicios de un cambio hacia modelos de formación por competencias, en dos carreras en particular, se hizo en un caso a modo de piloto debido a que ya se había realizado una autoevaluación del programa y en el otro caso se debió a que se concluyó que era conveniente luego de un proceso de acreditación.

Como se puede apreciar por las declaraciones de las autoridades citadas, los inicios de los procesos de cambio hacia un modelo de formación por competencias han sido en momentos distintos y por distintas razones en las diferentes carreras o facultades de la institución.

4.2.1.2 Los interpelantes

Un aspecto relevante que surge de las entrevistas a las autoridades académicas es la reiterada consideración de que existen un conjunto de actores o sectores sociales que han venido interpelando a diversas facultades para que reconsideren sus modelos de formación. La cita siguiente ilustra esta idea.

Entrevistado 11: (...) el campo laboral sí es un interpelante. Nosotros nacimos muy marcados por la Cooperación Internacional (...). La Cooperación Internacional considera que la [práctica profesional en esta especialidad], y eso tiene su historia, no está necesariamente vinculada a la producción mediática, sino que la comunicación como tal

(...) juega un rol muy importante como herramienta estratégica en planes, políticas y proyectos orientados al desarrollo.

Esta afirmación va de la mano con la idea de que el campo laboral, en tanto exige que los profesionales desempeñen ciertos roles y no solo los que la formación académica había considerado para ellos, compele a las universidades, interpela, para que cumplan con la obligación de formar a las personas para que asuman ciertos roles o funciones. En el caso de la especialidad a la que pertenece el entrevistado, la Cooperación Internacional ha puesto sobre la mesa la necesidad de que los profesionales asuman el rol no solo de producir contenidos mediáticos o gestionarlos, sino también que sean capaces de asociarse con diversas organizaciones, como la Organización Mundial de la Salud, según señala el mismo entrevistado en otra parte de la entrevista.

En relación con lo anterior, otro de los actores consultados afirma que ha existido la necesidad de hacer converger la formación con las necesidades del entorno laboral de los futuros egresados. La cita siguiente explica esta idea.

Entrevistado 13: Te digo rápidamente: una de las primeras conclusiones con que nos encontramos [al iniciar el proceso de actualización curricular e investigar las tendencias] es que la tecnología y el mundo de la práctica avanzan mucho más rápido que la academia. La academia, constantemente, lo que se percibe a nivel mundial, siente muchísima resistencia al cambio y eso se agudiza en los últimos 30 años porque el desarrollo tecnológico es cada vez más acelerado y vertiginoso (...). Como que, en resumen, podemos terminar enseñando a pilotear aviones que ya no se fabrican.

De acuerdo con la cita anterior, como parte del proceso de actualización curricular que fue encargado por mandato vicerrectoral, se inició un proceso de análisis de las tendencias en la formación de las carreras de la facultad a la que pertenece el entrevistado. Ello dio como resultado la constatación de que la oferta académica no estaba en sintonía con las tendencias de la actividad profesional. Estas tendencias y necesidades de la práctica profesional se constituirían en un sector que interpela al mundo académico. Cabe resaltar la afirmación final del entrevistado: “podemos terminar enseñando a pilotear aviones que ya no se fabrican”; esto refleja las conclusiones a las que llegaron al iniciar el proceso de actualización curricular y la necesidad de atender el entorno profesional de los futuros egresados.

4.2.1.3 Los motivos

Las autoridades entrevistadas manifiestan diferentes motivos por los cuales la universidad empezó a implementar un modelo de formación por competencias en los programas del pregrado. Una de ellas señala que, una vez que se recibió el mandato de realizar la revisión curricular, se encontró que existía una desactualización en diferentes aspectos, como se muestra en la siguiente cita.

Entrevistado 13: Nosotros recibimos el encargo y la expectativa de cada coordinador (...), pero sí teníamos claro cuando hicimos un primer diagnóstico que, en nuestro caso, los métodos y las pautas de enseñanza y los contenidos estaban muy desactualizados, eran obsoletos.

En este caso, el entrevistado señalaría como motivo que era necesaria la actualización curricular para su facultad pues existía una desactualización en aspectos diversos como los métodos y los contenidos, que consideraron obsoletos. Esto, sin embargo, fue un hallazgo en una facultad luego de recibir el mandato.

Otra de las autoridades, por su parte, considera que han existido dos vertientes que han impulsado la incorporación de un modelo de formación por competencias en la institución, tal como se ilustra en la cita siguiente.

Entrevistado 16: Desde una vertiente viene con los temas de calidad, no necesariamente acreditación, sino el discurso de la calidad. Y el discurso de la calidad, desde una vertiente empata con el discurso de las competencias, porque en la calidad hay una pregunta muy importante o muy fuerte sobre la pertinencia. Y la pertinencia y la aplicación, los grupos de interés que estén satisfechos y la transparencia y bueno naturalmente empata con los modelos por competencias. (...)

Hay otra segunda entrada me parece, pero menos, donde podría haber venido por el lado de buscar movimientos más activos (...). Ha empatado sin duda con un movimiento que viene de abajo hace bastante tiempo respecto de la Escuela Nueva, pero me parece que no son lo mismo porque la Escuela Nueva existía hace bastante tiempo y lo que pasa es que la cuestión de las competencias, al final, al añadir o colocar en el centro el tema de la funcionalidad de los aprendizajes con claridad implica el uso de actividades de enseñanza aprendizaje experienciales y activas.

De acuerdo con lo señalado por este entrevistado, la principal vertiente que ha impulsado la incorporación de un modelo de formación por competencias en la institución ha sido la calidad, que está vinculada con la preocupación por la funcionalidad y la pertinencia de los aprendizajes. Estas dos consideraciones, a su vez, estarían relacionadas con los aprendizajes activos y experienciales, que van de la mano con los enfoques por competencias. La segunda vertiente sería la Escuela Nueva, pero el actor no la considera preponderante porque esta existía mucho antes de que se empiece a incorporar la formación por competencias a nivel universitario. Este mismo entrevistado considera, además, que en las carreras profesionalizantes se aceptó de manera natural la incorporación de competencias, tal como él lo afirma: "(...) una carrera profesionalizante. Entonces en [esta carrera] aceptamos naturalmente el tema de pasar a competencias." Esta característica de algunas carreras es un aspecto que aparece señalado por otros actores.

Otro motivo mencionado por uno de los entrevistados es la intención de modernizar la enseñanza en la institución, tal como se aprecia en la cita siguiente.

Entrevistado 17: (...) cuando [el anterior rector] fue Ministro de Educación, conoció ahí a varios técnicos, funcionarios de alto nivel del ministerio que luego se trajo. Y que

trabajando algunos de ellos en la Dirección de Asuntos Académicos, fueron incorporados, ya eran profesores de la [universidad], fueron traídos a la Dirección de Asuntos Académicos y entonces iniciaron un esfuerzo por modernizar, por así decirlo, los sistemas de enseñanza en la [universidad].

Entrevistadora: ¿El impulso vino desde el vicerrectorado académico?

Entrevistado 17: Es lo que yo entiendo. Las fechas coinciden.

Como afirma esta autoridad académica, el impulso para realizar el cambio hacia un modelo de formación por competencias habría venido del vicerrectorado académico con el propósito de modernizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución. Por otro lado, este mismo actor considera que hubo otra motivación para hacer el cambio: la necesidad de realizar mediciones. Su perspectiva se muestra en la cita siguiente.

Entrevistado 17: (...) hay otro aspecto que quizás se conversaba menos pero sí aparece. Y yo ciertamente lo he visto ahora, está en primer plano y es el asunto de la cuantificación: cómo medimos, qué es mejor y qué no, cómo medimos resultados, cómo sabemos en concreto que estamos bien. Ese tipo de preguntas se empezaron a hacer y ahora se hacen con toda la frecuencia del mundo. Es decir, la expresión de nuestro trabajo en términos de indicadores. Y, al expresarse en términos de indicadores, requiere aparentemente este tipo de lenguaje, este tipo de conceptos que, como tú debes saber, en realidad vienen del mundo industrial, del mundo empresarial, es ahí donde se desarrolla el sistema de competencias y se traslada a la universidad, no lo hemos hecho nosotros, viene de fuera.

Desde el punto de vista del entrevistado 17, el discurso de las competencias se alinea al requerimiento de poder realizar mediciones y poder evaluar los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, según este mismo actor afirma, el discurso de las competencias no es la única forma de realizar mediciones y considerar indicadores: “he trabajado cinco años en la universidad en Indiana, en la Universidad de Bloomington y, bueno, ese no es un tema. No significa que no haya indicadores (...)”. Es decir, este actor considera que se habría optado por un modelo de formación por competencias pese a que no habría sido necesario ello para lograr el objetivo último que sería poder hacer evaluaciones y tomar en cuenta indicadores.

En síntesis, las diferentes autoridades consultadas no tienen una perspectiva común respecto de cómo o cuándo la institución empezó a incorporar el modelo de formación por competencias pues sus experiencias en cuanto al momento inicial no son coincidentes. Del mismo modo, tampoco coinciden todos ellos en cuáles habrían sido los motivos; algunos señalan que era una necesidad para dejar de tener programas obsoletos, otros afirman que se buscó modernizar la institución y otros consideran que el principal motivo habría sido buscar pertinencia y funcionalidad en los aprendizajes a propósito de introducir temas de calidad en la formación.

4.2.2 La coherencia interna en los documentos institucionales

La coherencia interna del modelo de formación por competencias en los documentos institucionales está directamente relacionada con la segunda pregunta de investigación: *¿cómo se ha instalado el modelo en los documentos institucionales?* Y, al mismo tiempo, con el segundo objetivo específico: analizar la coherencia interna del modelo en los documentos institucionales.

Para abordar la pregunta y el objetivo mencionados, se analizó el modelo educativo institucional y el plan estratégico, ambos documentos son de carácter público y se encuentran en la web. El análisis se enfocó en la misión, visión, competencias genéricas –en esta institución no se habla de competencias generales, sino de genéricas–, principios y valores institucionales. La información se muestra en la tabla 5.

Tabla 5
Elementos clave en los documentos institucionales del caso 2

Misión	Visión	Competencias genéricas	Valores	Principios
Es una comunidad académica plural y tolerante, respetuosa de la libertad de conciencia y religión, inspirada en principios éticos, democráticos y católicos. Ofrece una formación ciudadana, humanista, científica e integral de excelencia. Contribuye a ampliar el saber mediante la investigación e innovación a nivel internacional. Promueve la creación y difusión de cultura y arte, reconociendo la naturaleza multicultural del país. Se vincula de manera efectiva y permanente con la sociedad y el entorno, reconociendo la diversidad del país y asumiendo su compromiso con el desarrollo humano y sostenible.	Es un referente académico nacional e internacional en la formación integral, multi e interdisciplinar. Es reconocida a nivel nacional e internacional por la calidad de sus investigaciones. Destaca por su participación activa y creativa en la reflexión crítica sobre problemas de actualidad y en los debates sobre sus posibles soluciones.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje autónomo 2. Ética y ciudadanía 3. Comunicación eficaz 4. Razonamiento lógico-matemático 5. Investigación 6. Trabajo en equipo 7. Participación en proyectos <p>Requisitos de egreso: uso del idioma inglés, uso de recursos digitales</p>	<p>Respeto por la dignidad de la persona, la diversidad, la naturaleza y el medio ambiente</p> <p>Justicia</p> <p>Democracia e inclusión</p> <p>Tolerancia y pluralidad</p> <p>Solidaridad y reconocimiento</p> <p>Honestidad y transparencia</p> <p>Responsabilidad social</p> <p>Excelencia académica</p> <p>Autonomía universitaria</p>	<p>Excelencia académica</p> <p>Ejes de formación: formación por competencias, investigación, interdisciplinariedad, responsabilidad social universitaria, internacionalización</p>

Como se puede apreciar, tres aspectos de la misión se relacionan directamente con otros tres aspectos de la visión, y son los siguientes:

- Contribución a ampliar el saber a través de la investigación: reconocimiento a nivel nacional e internacional por la calidad de sus investigaciones.
- Vinculación efectiva con la sociedad y el entorno, asumiendo compromiso con el desarrollo: participación en la reflexión crítica sobre problemas de actualidad y sus posibles soluciones.
- Formación integral de excelencia: ser un referente en la formación integral.

Por otro lado, algunos de los aspectos de la misión se relacionan directamente con algunas de las competencias generales. Son los que se indica a continuación:

- Inspiración en principios éticos y democráticos: competencia Ética y Ciudadanía.
- Formación ciudadana: Ética y Ciudadanía.

- Investigación e innovación: competencia Investigación.
- Vinculación efectiva con la sociedad y el entorno, asumiendo compromiso con el desarrollo: competencia Participación en Proyectos.

Esto indica que la misión está fuertemente vinculada con tres de las competencias generales. Las otras cuatro no aparecerían explícitamente como aspectos clave de la misión.

Así mismo, la institución se define en su misión como una comunidad académica plural y tolerante, respetuosa de la libertad de conciencia y religión inspirada en principios éticos, democráticos y católicos, lo que se relaciona directamente con los seis primeros valores institucionales: respeto por la dignidad de la persona, la diversidad, la naturaleza y el medio ambiente; justicia; democracia e inclusión; tolerancia y pluralidad; solidaridad y reconocimiento, y honestidad y transparencia.

Además de ello, en la misión también se encuentra una relación directa con los principios, en lo relativo a excelencia académica, del mismo modo que en la visión. La excelencia académica aparece en la misión, en la visión y en los valores. También se encuentra relación entre la misión, visión, competencias, valores y principios en lo referido a responsabilidad social universitaria. Este aspecto aparece en todos los elementos mencionados.

Otro aspecto que atraviesa dos de los elementos analizados es la formación por competencias, que aparece en el conjunto de competencias genéricas y en los principios como eje de formación. Finalmente, un último aspecto que atraviesa varios de los elementos es la interdisciplinariedad, la cual aparece en la visión y en los principios.

Todas estas relaciones se encuentran representadas en el gráfico 3. Como se puede observar en él, todos los aspectos centrales de la misión y visión se encuentran expresados en algunas de las competencias, en los principios o en los valores. Los principios y valores están, todos ellos, vinculados con algún aspecto de los demás elementos analizados en los documentos. Solo en el caso de las siete competencias genéricas, se encuentra que no están todas ellas relacionadas con algún aspecto de la misión, visión, principios o valores. Este análisis se basa en la definición de las competencias que se expone en el documento institucional del modelo educativo (2016). Las competencias que explícitamente no aparecen mencionadas o vinculadas con alguno de los elementos de los documentos institucionales son las siguientes: Aprendizaje Autónomo, Comunicación Eficaz, Razonamiento Lógico-Matemático y Trabajo en Equipo.

Gráfico 5

Coherencia interna en los documentos institucionales del caso 2



4.2.3 La implementación del modelo de formación por competencias

El análisis de cómo se ha venido implementando el modelo de formación por competencias en la institución responde a la tercera pregunta de investigación: *¿cómo se ha venido desarrollando la implementación del enfoque de formación por competencias?* y al tercer objetivo específico de investigación. Para realizar este análisis, se contó con dos tipos de fuentes de información: autoridades académicas y docentes. Las autoridades fueron consultadas a través de entrevistas

y los docentes fueron consultados a través de un cuestionario en línea con preguntas abiertas y cerradas.

Del mismo modo que para el análisis del caso 1, este apartado se ha dividido en tres aspectos, los cuales se han planteado a partir de las respuestas de los actores consultados: (a) los cambios en la institución, (b) las acciones institucionales llevadas a cabo para la implementación y (c) los cambios en la práctica docente. Es decir, estos tres ejes temáticos son los mismos que los planteados para el caso 1 y son los que han resultado precisamente del análisis de las respuestas a las entrevistas, como categorías emergentes: cambios institucionales, acciones institucionales y cambios en los docentes.

4.2.3.1 Cambios institucionales

Las autoridades académicas consultadas tienen opiniones muy variadas respecto de qué cambios ha atravesado la institución desde que se empezó a incorporar un modelo de formación por competencias. Para algunos, no ha empezado la implementación o no se ha comunicado de manera oficial qué es lo que debe hacerse. La siguiente declaración va en línea con esta idea.

Entrevistado 12: (...) Probablemente con algunos profesores (...), pero a título personal, hasta donde yo percibo, pero no como un esfuerzo de la facultad para implementarlo, que sí fue mucho más claro en [otra facultad].

Entrevistadora: ¿Quiere decir que en la escuela o en la carrera (...) no está en implementación?

Entrevistado 12: No, para la escuela no es oficial, para la facultad, porque que yo sepa nunca ha habido una reunión donde nos informen del método y cómo orientar nuestro programa de trabajo en los cursos hacia ese tipo de objetivos.

Como se puede apreciar, en la especialidad y facultad a las que pertenece el entrevistado 12, no habría habido una comunicación institucional que impulse el inicio de la implementación del modelo. Sí ha habido trabajos de algunos docentes alineados a ello, pero a título personal, no como algo institucional. Ello sí habría ocurrido en otras facultades.

En contraste con esta apreciación, otra autoridad sostiene que ha habido cambios y que habrá más, como se ilustra con la cita siguiente.

Entrevistado 16: Creo que cada vez más [hay cambios institucionales], lo que pasa es que está tratándose de optimizar la actividad de las distintas áreas que estamos involucradas, de manera que sea una intervención mucho más ordenada y efectiva y yo creo que van a venir cosas buenas por ahí, es un proceso de aprendizaje necesario que ocurra.

A diferencia del entrevistado 12, este actor considera que ya vienen ocurriendo cambios y que cada vez se implementarán más cambios en la institución. Pero sostiene que van sucediendo poco a poco, como parte de un proceso de aprendizaje.

En línea con lo anterior, otro de los entrevistados señala que uno de los cambios institucionales que han venido teniendo lugar se relaciona con la creación de instancias o áreas que dan soporte a las facultades o carreras para acompañar la implementación del modelo.

Entrevistado 11: Pero, volviendo al tema de las competencias, efectivamente, este tema fue ingresando más bien desde la periferia, si lo podemos llamar así, las instituciones que son más bien las instancias que son las que nos acompañan creando los marcos para la formación más específicamente de la facultad. Entonces, por ejemplo, yo he ido viendo cómo se ha constituido una instancia de acompañamiento y formación a los docentes, que inicialmente era muy administrativa y que ahora inclusive desde hace poco hay un instituto de formación docente (...).

Para este actor, la creación de un instituto de apoyo en la formación para docentes es un signo de que la institución está gestionando cambios para acompañar los procesos de implementación del modelo de formación por competencias. De igual forma, el mismo actor señala otros de los cambios que él ha podido percibir.

Entrevistado 11: Por ejemplo, la Dirección de Asuntos Académicos, en algún momento también tiene un carácter básicamente administrativo. Y luego va incluyendo más elementos de carácter formativo o de seguimiento al desarrollo profesional de los docentes (...) instituciones como la Dirección de Asuntos Académicos se constituye como la instancia que acompaña porque efectivamente en el tema de las competencias ocurre otra cosa, que este es un proceso para toda la universidad, es un proceso común. (...) Cuando yo llego, en el año 1999 a la facultad, no había dirección de estudios. Y yo creo que la figura del director de estudios era una figura que prácticamente no existía digamos.

La percepción de este actor es que el cambio en la orientación de la Dirección de Asuntos Académicos hacia temas menos administrativos y más relacionados con el acompañamiento a los docentes, así como la creación de las direcciones de estudios, son muestra de algunos cambios institucionales surgidos a partir de la incorporación del modelo de formación por competencias para acompañar los procesos de implementación. Hay una diferencia saltante entre la apreciación de este actor y el entrevistado 12, para quien no habría habido siquiera una comunicación institucional sobre cómo llevar a cabo la implementación de cambios hacia un modelo por competencias. Cabe señalar que ambos actores pertenecen a facultades diferentes.

Para otros de los entrevistados, incluso habrían existido cambios más específicos a nivel institucional, como es la definición de los momentos en la formación en que deberían alcanzarse ciertos niveles en el desarrollo de competencias.

Entrevistado 15: En la Universidad hay un documento que generó la Dirección de Asuntos Académicos, que ahora está colgado en la página web, no lo he revisado aún, donde ya establecen con más claridad cuál es la política de la universidad respecto de las competencias genéricas (...). El documento que yo leí es un documento del 2014. (...) lo que establecía era cortes. Entonces tenían un nivel que se esperaba alcanzar en los dos [primeros] años; tenían un nivel que se esperaba alcanzar alrededor del ciclo 7 en las carreras y otro hacia el final en términos del perfil de egreso. (...) lo que sé es que la

Dirección de Asuntos Académicos tiene una oficina que se llama Evaluación Académica, Y esa oficina (...) está trabajando un proceso de evaluación de las competencias genéricas a nivel de la [universidad], quieren hacer una cuestión súper grande y están ahora trabajando los instrumentos y validándolos.

Entrevistado 16: En evaluación hay una oficina de la Dirección de Asuntos Académicos que es la Oficina de Evaluación, que tomaría parte importante en la evaluación intermedia, de corte de los planes de estudio para ver si se logran las competencias. Y los estudios de egresados que los hace la Oficina de Información, que daría cuenta de qué tanto en dos o tres años, una vez que salen, han logrado lo que debían lograr.

Como se puede apreciar, estas autoridades señalan que existe una política institucional respecto de los momentos en la formación en que debería evaluarse el nivel de logro de las competencias genéricas, aunque no se ha llevado aún a la implementación en las facultades debido a que no se ha dado una orientación respecto de cómo hacerlo. Sin embargo, existe una oficina encargada de evaluar las competencias genéricas a nivel institucional, cuyos procesos ya estarían en marcha.

Además de los cambios señalados por algunas autoridades, también se considera que se requiere más cambios a nivel institucional, tal como se ilustra a continuación.

Entrevistado 15: (...) [se] requiere un cambio institucional, o sea, es un cambio de todo tipo. Y el tema de las competencias va desde lo institucional porque requiere más aulas inclusive porque los grupos son más chicos; entonces tienes que tener más asistentes de docencia, tienes que tener infraestructura, tienes que tener un cambio a nivel inclusive de los recursos humanos con los que trabajas (...). Entonces la universidad tiene sus parámetros bien estrictos, te dice te pongo un asistente si tienes más de 25 estudiantes y para que sean dos tienes que tener 30 o 35 (...).

Como señala este actor, si bien ha habido cambios, aún hace falta que institucionalmente se lleven adelante más acciones derivadas de la implementación del modelo por competencias. Este actor considera necesario contar con aulas con menos estudiantes, más asistentes de docencia para cada grupo y más personal en la dirección de estudios que sirva de soporte para realizar los cambios que considera necesarios; esto último fue señalado en otra parte de la entrevista.

Otro de los aspectos, pendientes de incorporarse, que algunas autoridades consideran es el relacionado con la falta de incentivos para los docentes.

Entrevistado 16: Lo que pasa es que finalmente quien hace la implementación más allá de los coordinadores son los profesores en el aula. Los profesores, no es que sean malas personas, lo que pasa es que, como todos nosotros, funcionamos por incentivos. (...) en muchos casos la investigación es el rasero con el cual son medidos. Entonces, mucho de lo que venga en el futuro tiene que ver con calibrar los incentivos para que los docentes puedan, al involucrarse en un proceso por competencias, entender que tanto la capacitación adicional que deben recibir como el esfuerzo por diseñar mejores clases y evaluaciones va a ser recompensado.

De acuerdo con lo señalado por este entrevistado, aún haría falta clarificar cuáles serían los incentivos docentes para involucrarse en un proceso por competencias, pues al parecer estarían privilegiando la investigación como medida de su desempeño.

Como síntesis de los cambios institucionales señalados por los actores entrevistados, se puede afirmar que ellos consideran que la creación de instancias de soporte y de ejecución, para el caso de las direcciones de estudios, son cambios importantes. Otro cambio sería la puesta en marcha ya del proceso de evaluación de las competencias por cortes, tal como se ha establecido en un documento institucional. Y, finalmente, también consideran que hay cambios pendientes: flexibilización de los parámetros para asignar recursos docentes y mejora en la calibración de los incentivos a los docentes.

4.2.3.2 Acciones institucionales

De acuerdo con la información proporcionada por las autoridades académicas consultadas, las acciones llevadas a cabo por la institución básicamente se han expresado en las indicaciones que recibieron de iniciar una actualización curricular y, luego, cada facultad y cada especialidad inició el trabajo. Sin embargo, este proceso no se ha dado al mismo tiempo en todas las facultades ni en todas las especialidades. La cita siguiente ilustra el proceso.

Entrevistado 13: Sí. (...) eso terminó el año 2016-2 (...). la directora de estudios junto con la decana dijo bueno ya, tenemos un perfil y las competencias [de la facultad], ahora empezamos con las especialidades. Y cada especialidad empezó a formar su propia comisión, dirigida por el coordinador de especialidad: (...). Nosotros hemos empezado aproximadamente en el mes de junio del año pasado [2018] (...).

Como afirma el entrevistado, el proceso se puede rastrear desde el año 2016 y aún continúa. En esta facultad, para la fecha de la entrevista (mayo, 2019), se cuenta ya con el perfil, pero no con el plan de estudios. De modo que, en sentido estricto, la implementación del diseño por competencias aún no habría iniciado, lo que sí ha iniciado y ha tomado más de dos años es el diseño.

Otra de las autoridades, perteneciente a otra facultad, afirma que en su caso la creación de un perfil por competencias fue un proceso burocrático.

Entrevistado 12: Nos reunimos, yo fui parte de la comisión, eso ya fue hace varios años. Como hay mucha burocracia detrás, para cambiar el perfil de egreso y crear un nuevo plan de estudios, todo significa reuniones y diseñar todo de nuevo. Sí se hizo esto como parte de la revisión del plan de estudios para adecuarlo a las competencias que la universidad pedía en los diversos niveles, egresados de acá de facultad. Entonces revisar si todo estaba más o menos en esa línea. Se hizo la reunión para definir los perfiles; se hizo una consultoría si mal no recuerdo, de la facultad, revisando la opinión de egresados, profesores, empleadores, para ver cuál era los pros que tenían los estudiantes de acá, cuáles eran las ventajas y desventajas que tenían. Sobre eso se revisó

y se implementó un plan de estudios del egresado que es el que está en la página web: qué cosa es lo que esperamos del egresado (...).

En este caso, el entrevistado afirma que sí se ha empezado ya la implementación del perfil por competencias luego de un proceso burocrático, según su perspectiva, proceso que se trabajó al parecer alrededor del año 2017. Para otro de los entrevistados, en cambio, el proceso fue continuo y de arduo trabajo, pero no lo considera burocrático.

Entrevistado 13: Se formó en el año 2015 una comisión de ocho o nueve profesores de distintas especialidades, en una asamblea que hubo de profesores, con los coordinadores, y esta comisión tenía por mandato en principio discutir y elaborar un documento sobre las nuevas competencias y el perfil [de la facultad]. Está subido en la web. Durante año y medio nos reunimos para discutir, de manera muy acalorada, muy tensa... (...) hicimos este documento de competencias y perfil [de la facultad]. (...) Y cada competencia está con un nivel: básico, intermedio y avanzando, cuando ya el alumno egresa. Todo eso nos llevó año y medio. (...) Fue muy interesante (...). Entonces este trabajo nos permitió tener una mirada panorámica.

Para este entrevistado, si bien se trató de un proceso arduo y que tomó tiempo, fue un proceso que les dejó algo valioso: una mirada panorámica sobre la formación en las especialidades de la facultad.

A diferencia de lo señalado por estas autoridades, otras consideran que no se ha dado un proceso ordenado o uniforme, sino que ello ha dependido de la facultad, la especialidad o del involucramiento de algunos docentes. Las citas siguientes ilustran ello.

Entrevistado 15: Pero el docente que hace docencia e investigación, y no más, no se entera, no sabe porque tampoco no hay desde la facultad algo que nos haga orientarlos a ellos en términos de “oye, tú, además de las competencias de [especialidad], tienes que dar cuenta de cuál es la competencia que vas a evaluar de las genéricas, o sea, eso no hay, entonces [las competencias genéricas] están ahí no más, como en el aire.

Entrevistado 12: Creo que ha sido irregular, o sea hay momentos en los cuales hubo más interés y digamos más documentos que te pasaban para hacerlo. Y se tomó como modelo algunos cursos en particular que son los más masivos (...). Pero ha sido como cíclico, según la época en la que se enfatizaba mucho, yo diría que en los últimos fáciles dos años, ya el asunto como que ha bajado y no ha tenido tanta presencia porque, salvo algunos cursos donde el programa es único.

Como señalan estas dos autoridades, en algunas especialidades no ha habido un trabajo concreto de desarrollo de competencias genéricas o ha sido un proceso irregular, para algunos cursos sí y en algunos momentos con más énfasis que en otros.

Otro aspecto mencionado por diversas autoridades en relación con la implementación del modelo de formación por competencias es el relativo a cómo se empieza a incorporar en los sílabos la indicación de qué competencias desarrolla una asignatura. Pese a que es un tema

mencionado por varias autoridades, sus perspectivas son diversas, como se muestra a continuación.

Entrevistado 15: Mi primer contacto con las competencias generales fue antes de ser directora de estudios, como una docente cualquiera. De pronto se nos pidió en los sílabos de los cursos que estábamos elaborando por competencias, porque [esta] es una facultad que también ha adoptado el modelo por competencias y hay competencias de la carrera. Entonces nosotros ya teníamos el desafío, además ha cambiado la malla curricular. (...) La malla cambió en 2014 y se empezó a implementar en 2017. Entonces en 2017 y 2018 se nos pidió que los cursos nuevos, porque la malla era nueva, tenían que ser por competencias, por lo tanto, teníamos que elaborar los sílabos por competencias de la carrera, que eso ya era un desafío. Y en un segundo momento se nos pidió además incorporar en los sílabos el aporte del curso a alguna de las competencias [genéricas], y ese ha sido el único contacto que los docentes tienen con las competencias de la universidad, institucionales.

Entrevistado 14: Como te comentaba, yo formé parte de esta comisión [que se encargó de definir las competencias genéricas] con el [actual] Director de Estudios en la facultad. Entonces, solo este año, este año nada más [2019], nos ha llegado la comunicación de parte de la facultad, pidiéndonos que en los sílabos incorporemos las competencias.

Como se puede apreciar, la incorporación de las competencias genéricas en los sílabos es muy reciente para algunas facultades y tiene ya dos años en otras. Los entrevistados consideran que declarar las competencias en los sílabos es uno de los primeros pasos para la implementación del modelo de formación por competencias.

En relación con las perspectivas de los docentes, cabe señalar que, del total de los 67 docentes consultados, 57 de ellos (85%) señala que sí saben que la universidad cuenta con un modelo educativo basado en competencias; mientras 10 de ellos (15%) afirma que no lo saben. Además de ello, 27 de los docentes consultados (40%) afirman que se les explicó con claridad y precisión en qué consiste dicho modelo; mientras que 40 de ellos (60%) sostienen que no.

Entre los que afirman que sí se les explicó con precisión y claridad en qué consiste el modelo, los docentes consultados señalan que dicha explicación se les facilitó a través de la Dirección de Asuntos Académicos con cursos, reuniones y talleres. Por su parte, el 60% que afirma que no contaron con una explicación clara y precisa sostiene que hicieron falta diversos aspectos: calidad en la comunicación, discutir y presentar los fundamentos teóricos, que el proceso se centró en ajustar los sílabos, claridad, más comunicación, más reuniones, más talleres de capacitación, más trabajo conjunto: implicar más a los docentes, que no hubo reuniones. Como se observa, para algunos docentes las reuniones o talleres fueron suficientes para contar con claridad; mientras para la mayoría, ello no fue suficiente.

De otra parte, 20 de los docentes consultados (30%) consideran que sí se contó con las condiciones necesarias para llevar cabo la implementación. Entre las condiciones que señalan, se encuentran las siguientes: acompañamiento, apoyo de la Dirección de Asuntos Académicos, asesoría, capacitación, manuales, reuniones y talleres.

En tanto, 47 de los docentes consultados (70%) consideran que no se contó con las condiciones necesarias para la implementación. Estos docentes señalan que hicieron falta diversas condiciones: diálogo y socialización, más tiempo para aprender a implementar, más y mejor capacitación, más y mejor comunicación, no trabajar verticalmente, participación de todos, trabajo en equipo.

Así mismo, en relación con la disponibilidad de los recursos necesarios para llevar a cabo la implementación, 22 de los docentes consultados (33%) consideran que sí contaron con los recursos, mientras 45 de ellos (67%) consideran que no. Quienes consideran que sí contaron con los recursos afirman que estos consistieron en asesoría y acompañamiento, docentes, equipos y espacios de trabajo, personal capacitado, recursos financieros y reuniones. En tanto, quienes consideran que no se contó con los recursos necesarios sostienen que hicieron falta diversos aspectos: acompañamiento a los docentes, equipos de trabajo más grandes, expertos, incentivos económicos a los docentes, materiales que complementen las capacitaciones, mayor capacitación tanto virtual como presencial, recursos tecnológicos, reflexión y cuestionamiento y tiempo para la implementación.

Como se puede apreciar, tanto para las condiciones dadas como para la disponibilidad de los recursos necesarios para llevar a cabo la implementación del modelo de formación por competencias, las respuestas de quienes consideran que sí se contó con lo necesario como de quienes consideran que no son contrapuestas en relación, por ejemplo, con las capacitaciones, talleres o acompañamiento. Para algunos estos fueron suficientes y para otros no fue así. Las respuestas sobre estos aspectos fueron dadas por los docentes consultados de forma abierta, de modo que el cuestionario no sugería ningún aspecto y las coincidencias surgieron de forma espontánea.

En resumen, en relación con los cambios institucionales que se habrían llevado a cabo a partir de la implementación del modelo de formación por competencias, los actores consideran que ha habido cambios institucionales evidenciados en la creación de áreas u oficinas de soporte, pero que aún harían falta más cambios; así mismo, para algunos la institución sí realizó acciones que facilitaron el proceso, pero para otros ello no ha ocurrido o no ha sido suficiente.

4.2.3.3 Cambios en los docentes

En relación con los cambios que habrían empezado a implementar los docentes mismos a partir de la implementación del modelo de formación por competencias, las perspectivas de las autoridades académicas consultadas son también muy diversas. Para algunos, los cambios que han realizado han nacido de su propia iniciativa, como se ilustra en la cita siguiente:

Entrevistado 14: Y, por lo que he podido conversar con los colegas, no todos lo hicieron, algunos lo han hecho y otros, no. Yo sí lo hice. Traté un poquito de tomar las

competencias genéricas y ver de esas competencias genéricas cuáles de esas tenían injerencia en los cursos que estoy dictando.

Entrevistadora: ¿El encargo que recibieron fue incorporar las genéricas? Porque no hay competencias de la facultad.

Entrevistado 14: No que yo sepa.

Entrevistadora: Y tampoco las hay de cada especialidad.

Entrevistado 14: Así es, que yo sepa no.

Como se aprecia, este entrevistado sostiene que algunos docentes sí incorporaron algunos cambios y otros, no. La razón sería que solo recibieron el encargo de empezar a trabajar las competencias genéricas y que no hay competencias en la facultad ni en la especialidad a las que él pertenece.

Por otro lado, otro entrevistado considera que sí hubo un cambio importante a nivel de la forma de enfocar la especialidad en un caso, como se muestra a continuación.

Entrevistado 12: Sí, sí, sí: hubo un cambio notable. (...) Pero me parece, por ejemplo, que el cambio más importante fue consciente totalmente, al menos de algunos colegas, cambiar esta imagen de [la especialidad] como una disciplina muy conservadora, en términos del perfil de la universidad. (...) [la especialidad] durante mucho tiempo tuvo una fama de ser muy conservadora, no solo políticamente, sino también temáticamente en cuanto a las cosas que investigaban. (...) Entonces, sí, hemos logrado eso. Ya había una tendencia previa, no es que con esto [el enfoque por competencias] cambia todo.

Según lo afirmado por este entrevistado, habría ocurrido un cambio de enfoque en su especialidad al dejar de ser muy conservadora tanto políticamente como con relación a los temas que se permite investigar a los estudiantes. Sin embargo, como señala, el cambio no solo se habría debido a la incorporación de un enfoque por competencias.

De otra parte, este mismo entrevistado considera que en su especialidad se mantiene la forma de dictar clases a través de la clase magistral, porque ello es una necesidad en dicha especialidad y porque los estudiantes así lo prefieren. Sin embargo, se habrían dado cambios en la forma de evaluar.

Entrevistado 12: En la manera en que se dicta, algo, no estoy muy seguro de que ha sido tanto porque creo que hemos pasado por varios ciclos. (...) Pero creo que [esta especialidad] en particular ha sido una de las disciplinas por el tipo de enseñanza, el tipo de perfil, que no abandonó nunca la clase como un mecanismo. Lo que yo he descubierto en los últimos años acá, (...) es que muchos alumnos, no sé si son la mayoría, pero te podría asegurar que es un grupo de estudiantes importante, valoran la clase como tal, incluso critican en algunos casos cuando hacen trabajos colaborativos, por ejemplo: la profesora casi no dicta clase (...). Sí han cambiado creo yo los niveles de horizontalidad, eso me parece importante (...) pero era mucho más vertical la relación alumno-profesor y distante para algunas cosas (...)

Como afirma el entrevistado, otro de los cambios que se puede señalar es que existen relaciones más horizontales y más personalizadas entre los docentes y los estudiantes, pese a que estos

últimos siguen requiriendo las clases magistrales porque desean escuchar las opiniones de sus profesores y no solo conversar “con cuatro amigos sobre los textos que leen” (entrevistado 12).

Otro cambio señalado por este mismo actor se habría dado en la forma de evaluar a los estudiantes, tal como se ilustra en la cita siguiente.

Entrevistado 12: La forma de evaluar acá sí (...). (...) está por exigencia reglamentaria una evaluación continua. Lo que pasa es que hay diversas maneras de entender evaluación continua. Hay un privilegio de la palabra escrita, que es inevitable si tienes 60 alumnos, difícil que te dediques a evaluar oralmente todo el semestre, imposible. Hay posibilidad de hacer examen final oral, algunos colegas lo hacen. Pero para evaluación continua es muy complicado. Ahí entra este asunto de los trabajos grupales, que algunos colegas utilizan para esto de ABP, para aprendizaje autónomo. Pero yo siento que no ha funcionado (...). (...) Entonces hay cosas que han conspirado contra el propio modelo. Por eso que muchos, me incluyo, continuamos con el mecanismo de evaluación escrita. Yo tengo en particular un sistema que ha funcionado en los últimos años: (...) cambié totalmente de metodología aprovechando esto de evaluación continua y lo que hice fue pedirles que todas las semanas hagan un trabajo o pedirles que todas las semanas vean un video (...).

Entrevistadora: Es un trabajo enorme calificar.

Entrevistado 12: Pero ahí conseguí ayuda [de la facultad] con un corrector.

Para este actor, como se puede apreciar, los cambios en la forma de evaluar han pasado por buscar mecanismos para implementar una evaluación continua con apoyo de un corrector para hacerla viable.

En relación con cómo se han incorporado las competencias en los sílabos, algunas autoridades afirman que no existe una exigencia o un mandato expreso de incluirlas en ellos, pero que sí ha habido cambios. Las citas siguientes ilustran ello.

Entrevistado 14: En mi propio curso (...), en mi sílabo menciono objetivos, pero no menciono competencias, por ejemplo. Creo que eso todavía falta un poco, no lo he visto, como tú dices, puesto en marcha, implementado. (...) Yo creo que es una especie de pedido más que una exigencia, porque conversando con colegas, no todos me dicen que lo hicieron, algunos sí y otros no. Entonces creo que se ha propuesto para este año un poco para ver qué pasa y quizás en los semestres siguientes ya se empiece a exigir más. (...) Digamos, lo que normalmente era antes es una cosa bastante libre: uno podía poner el temario, la fecha de sus exámenes, más o menos era eso, la bibliografía, etc. Eso se ha mantenido. Ahora hay una sección más, que es la sección de cómo así lo que usted hace en este curso incide en las competencias que están en el documento de la universidad.

Entrevistadora: ¿Y cada profesor va a decidir con qué competencia contribuye su curso o eso está ya establecido?

Entrevistado 14: Yo creo que cada profesor, por lo menos la impresión que me da es esa, porque no nos han dado más información sobre si ellos tienen ya algo, no creo. Y me parece que eso por otro lado está bien porque cada profesor puede tener un enfoque dirigido de una manera o de otra.

Entrevistado 15: (...) ahora en los sílabos nos piden poner, poner solo, frasear la competencia, pero no se desarrolla necesariamente a lo largo del curso, por lo tanto, no de la carrera.

(...) porque todo el tiempo estamos enfrentados desde hacer el sílabo a dar cuenta, ahora ya estamos evaluando las competencias de la carrera. Entonces sí hay una apropiación, pero con todas sus dificultades. Digamos que el día a día nos lo exige y hay orientación y hay una suerte de normatividad desde la Dirección de Estudios, desde la decana, qué se yo. Pero no pasa lo mismo con las competencias [genéricas], que están como sueltas (...).

Como se puede apreciar, existen ya indicaciones para que en los sílabos se incorporen las competencias institucionales o genéricas. Pero como indican estos actores, no hay indicaciones respecto de qué competencias debe desarrollar cada curso y ello queda a criterio de cada profesor. Además de ello, en un caso al menos, se hace más énfasis en las competencias propias de la carrera que en las genéricas; en tanto en otro caso, no se cuenta con información sobre competencias específicas de la carrera o de la facultad.

Además de lo señalado en relación con los sílabos, algunas autoridades consideran que hace falta más trabajo con los docentes porque no necesariamente están todos ellos preparados para desarrollar las competencias genéricas o específicas que ya se han empezado a declarar en los sílabos, tal como se muestra en la cita siguiente.

Entrevistado 15: Pero yo creo también pasa porque los profesores no hemos sido formados ni por competencias ni en competencias, entonces cuando nos dijeron que en el enfoque por competencias se trabaja con rúbricas, dijimos ya bacán, toma la rúbrica porque así estoy trabajando por competencias. Es lo que te decía de la falta de ajuste también de las herramientas docentes, que el profesor realmente sepa qué es trabajar por competencias. (...) ¿cómo el docente que está aprendiendo a tener herramientas para trabajar lo que eran sus contenidos antes, en la mirada de competencias que tienen que ver con su curso, encima asume otra competencia más que es la de aprendizaje autónomo? Y además de repente trabajo en equipo porque también debería (...).

Esta cita muestra dos aspectos que cabe resaltar: los docentes están empezando a incorporar herramientas como rúbricas, pero ello no necesariamente resulta suficiente. Y, por otro lado, las competencias genéricas han sumado dificultades para los docentes, porque muchas de ellas se han incorporado en los sílabos, pero no se llegan a desarrollar.

De otra parte, en una facultad en particular, una de las autoridades señala que, en el caso de esta facultad, solo se ha hecho cambios por decisión propia en una de las escuelas, como se muestra a continuación.

Entrevistado 17: Ahora, volviendo acá, nosotros no hemos hecho nada tan remotamente complejo (...) [como sí se hizo en una de las especialidades dentro de la facultad]. Aquí hemos dejado libertad a las especialidades. (...) se ha dejado libertad para que cada especialidad haga y plantee el modelo por competencias. (...) bueno, el sílabo tiene este párrafo que dice tú tienes competencias y más o menos en general qué competencias son, eso un poco que las decide cada profesor, entonces dice qué

competencias y asume que eso es lo único que tiene que decir sobre las competencias aproximadamente (...).

Como se observa, para el caso de una facultad, se ha dejado libertad para que los profesores decidan con qué competencias se asocian sus cursos y no ha habido indicaciones ni iniciativas para trabajar de algún modo en particular porque no se ha considerado algo especialmente útil. Este mismo actor, por otro lado, señala que lo que declaran los profesores en los sílabos son competencias específicas para los cursos.

Entrevistadora: Si no hay competencias específicas, cuando se le pide al profesor que en la sección de competencias de su sílabo declare con cuál de las competencias el sílabo contribuye, probablemente sea con las genéricas, si no hay específicas de la especialidad, o él va a proponer.

Entrevistado 16: Eso es lo que yo creo que es lo que se hace. El profesor propone las competencias específicas para su curso.

Según lo afirmado por esta autoridad, dado que no hay competencias específicas para las especialidades en la facultad, es probable que la declaración que se hace en los sílabos sobre las competencias esté referida a las competencias genéricas y, además, que cada profesor propone competencias específicas para su curso.

A diferencia de lo señalado por las diversas autoridades académicas consultadas, los docentes afirman que han realizado diversos cambios. Al consultárseles en qué aspecto de su práctica docente ha impactado la incorporación de un modelo de formación por competencias, los docentes han afirmado lo siguiente: que ha impactado en la estructura, diseño y contenidos del sílabo (49); que ha impactado en la forma de impartir las clases (11); que ha impactado en las formas de evaluar a los estudiantes (43); que ha impactado en otros aspectos (5) y que no ha impactado en ningún aspecto (5). Al responder esta pregunta, los docentes consultados podían responder eligiendo solo una o más de una alternativa. Solo en el caso de la alternativa “en ningún aspecto”, cinco docentes no eligieron otra opción; en todos los demás casos, eligieron más de una opción.

Como síntesis de los cambios que habrían surgido en los docentes a partir de la incorporación del modelo de formación por competencias, se puede afirmar que en algunas facultades o especialidades estos cambios se habrían dado por la incorporación en los sílabos de la información relacionada con competencias fundamentalmente, pero también por empezar a utilizar nuevas formas de evaluar. Un número reducido de docentes considera que además ha habido un impacto en la forma de impartir sus clases o que no ha habido ningún cambio. Al mismo tiempo, para algunas facultades, se considera que más allá de la declaración en los sílabos, no ha habido ningún cambio.

4.2.4 Percepción de los actores sobre la implementación del modelo

La forma en que los actores, autoridades académicas o docentes, perciben las posibles ventajas o desventajas de la incorporación del modelo de formación por competencias también está diversificada. Por un lado, ninguna de las autoridades académicas ha declarado que este modelo tenga un impacto negativo, pero sí han declarado que ello ha de ser relativizado o matizado según la forma en que se implemente. En tanto, algunos docentes sí han declarado de forma explícita que no consideran que exista un impacto positivo.

Las citas siguientes, que corresponden a las autoridades académicas consultadas, ilustran la idea de que hay un impacto positivo, pero bajo ciertas condiciones.

Entrevistado 10: Para mí, solo va a ser positivo si no se queda en un diseño en un papel y si es que eso no va de la mano o si no se hace en construcción con la gente que diseña, es una pérdida de tiempo.

Entrevistado 11: Bienvenidas entonces las competencias si es que hacen que nuestro propio ejercicio, lo que nosotros decimos el metadiscurso, ¿verdad?, si me invitan a subirme al segundo piso de mi propia sala de clases para observar qué es lo que hace, y cómo lo organizo, bienvenido sea ese momento reflexivo. Yo sí apuesto porque creo que a mí me parece muy importante luchar contra esta tendencia que está centrada en la famosa autonomía de la cátedra del maestro que es viejo y que tiene todo un sentido en la lucha por la autonomía en la universidad, pero que se convierte a veces en procesos muy aislados de docente, sílabus, materia, horario y punto. (...)

Entrevistado 14: (...) es más o menos entendible que haya una reacción un poquito desconfiada respecto de toda novedad que involucre cambiar el modo de ver el proceso de enseñanza aprendizaje, que finalmente me parece eso es lo que hay. Me parece una desconfianza comprensible, digamos en la medida en que además por alguna razón se asocia el enfoque por competencias con una visión empresarial, más como enseñanza para ser emprendedor (...). Yo lo veo positivo, yo sí creo que sirve para aclarar muchas prácticas docentes en las que posiblemente yo también he incurrido, pero que era básicamente la enseñanza centrada en el profesor, el profesor sabio que digamos reparte su saber generosamente a sus alumnos, que son como esta taza vacía en la que echamos conocimiento.

Estas autoridades consideran que es positivo incorporar el modelo de formación por competencias siempre y cuando la implementación se haga de la mano con los actores, que son los docentes, y también que se trate de un proceso que permita reflexionar sobre la propia práctica docente para lograr una formación que articule los saberes, los cursos, entre sí, además de permitir tomar conciencia de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no tendría que estar centrado en el docente que transmite su saber a los estudiantes como receptores pasivos.

Por otro lado, el entrevistado 12, que señaló que ha implementado evaluaciones continuas en su curso con buenos resultados, considera que existe otra condición que debe darse para que se implemente favorablemente un modelo de formación por competencias.

Entrevistado 12: Ahí está el tema de la evaluación continua: cómo le puedes pedir a un profesor evaluación continua todas las semanas, sobre todo un contratado, como lo hemos sido nosotros en muchos momentos de nuestra vida. Cómo lo obligas a que tenga evaluación continua si a parte de dictar acá, tiene que dictar como es lógico en otras partes y se va a ir de acá todas las semanas con 60 controles, no es razonable. (...) y es que hay una precariedad laboral (...).

Lo que considera este actor es que se requiere tomar en cuenta la realidad de los profesores que trabajan a tiempo parcial o por horas, a quienes considera en situación de precariedad laboral, porque en esos casos no sería posible una buena implementación con resultados favorables si no cuentan con algún mecanismo para realizar evaluaciones continuas.

Otro aspecto señalado por este mismo actor es que la forma en que la institución ha abordado el enfoque por competencias no ha sido necesariamente adaptada a la educación superior, como se muestra en la cita siguiente.

Entrevistado 12: Yo creo que no sentimos, me incluyo, que lo que se pedía como enfoque por competencias, sea en particular adaptado a la educación superior. Yo he asistido a veces a las charlas, a todas las cosas que la universidad ofrece para desarrollar este enfoque, y es una cuestión particular, en esa época estaba con mis hijos en el colegio, entonces escuchaba lo mismo que escuchaba en el colegio, lo escuchaba a nivel universitario. Entonces a mí me daba la duda de que no me parecía del todo lógico, del todo razonable que el mismo discurso, la comparación es mínima, que el mismo discurso sea aplicable a nivel escolar que a nivel universitario.

Según afirma el entrevistado, no ha encontrado muchas diferencias entre el discurso de formación por competencias en la educación básica y el desarrollado en la universidad. Esto sería un aspecto negativo para él. Además de ello, este actor considera que sí es necesario contar con criterios para la formación, pero que hay un aspecto que no convenció a muchos actores, como se muestra a continuación.

Entrevistado 12: (...) Quizás lo que nos parecía era que, uno, la jerga: había mucha jerga para cosas que nosotros conocíamos con otros términos. Como que el discurso se hiperespecializó en algunas cosas que no eran nuevas, sino que básicamente les habían puesto nombres nuevos a algunas cosas. Y la segunda es que como te digo no distinguía niveles (...). Yo te digo la experiencia de lo que yo sentí: sentí que era un discurso demasiado cerrado aplicable sin mayores transformaciones a diversos niveles. Y que se repetía como un recetario... que quizás eso impedía que nos acerquemos más, el hecho de que lo vieras tan construido desde afuera. Yo sí estoy de acuerdo en que evidentemente se necesita tener algún tipo de criterios acerca de cómo queremos formar a nuestros estudiantes al margen de si tú haces el programa o es el mismo programa para 30 salones digamos.

Este otro aspecto que, según el actor, no habría permitido que el enfoque sea aceptado es que el discurso se habría hiperespecializado, incorporando una jerga cerrada para asuntos que los docentes conocían con otros nombres. Esto sería también un aspecto negativo desde su percepción, pese a que considera que sí tiene un lado positivo el haber incorporado el enfoque

por competencias, en tanto permitiría que existan criterios claros sobre cómo se decide desarrollar la formación.

En contraposición a lo señalado por este actor, otro considera que es positivo que se haga explícito algo que los docentes ya hacían, porque les permite formalizar su práctica docente.

Entrevistado 10: Este cambio del salir del maestro discípulo a acercarte a una enseñanza más democrática, siento que ahí el tema de las competencias es muy orgánico y muy natural. No siento que hablar de competencias sea forzado o que esté como desestabilizando la tradición de la enseñanza (...) de alguna manera lo que hace es explicitar lo que se ha venido haciendo. Y que es ayudar al profesor a poner en palabras lo que ya hace. Entonces nadie siente que se le está imponiendo una nueva manera de ver al alumno o de ver el aprendizaje.

Como se puede apreciar, este actor considera positivo y no una imposición de un discurso el hecho de que se trabaje construyendo el modelo de formación por competencias en su especialidad, pese a que puede considerarse simplemente como una forma de explicitar lo que ya se venía haciendo. Es decir, en el caso de su facultad o especialidad, incorporar el discurso de las competencias ayuda y no obstaculiza ni genera rechazo.

Por otro lado, otra de las autoridades considera que uno de los aspectos positivos es que el enfoque por competencias permite definir estándares, como se muestra a continuación.

Entrevistado 14: Según lo que yo he podido recoger, los que lo valoran positivamente dicen algo así como esto es una especie de estándar que asegura que no importa qué carrera sigas, de todas maneras, estas habilidades vas a tener al final, es una especie de marca de la universidad. Y quienes lo valoran negativamente, bueno, la crítica viene por ese lado, por el lado de la idea de que se está comercializando la universidad, que se está convirtiendo la universidad en una empresa y no como siempre ha sido, un sitio donde libremente cada profesor con la libertad de cátedra decide cómo dictar y qué dictar y etc. Y entonces creo que de alguna forma las dos miradas son atendibles, pero me parece que quienes están en contra tendrían que volver a mirar previamente la idea de competencias y separar porque es verdad que haya venido de una visión más empresarial o de escuelas de negocios, pero eso no necesariamente significa que se quiera convertir a todas las especialidades en algo semejante a una empresa, no es lo que se busca, me parece. Como decía un cura jesuita que yo conocí de joven, "lo bueno hay que tomarlo de donde lo haya", de donde venga, viene de acá, uno lo evalúa y dice esto es bueno, y dice lo tomo.

De acuerdo con este actor, implementar el modelo de formación por competencias permitiría tener claro qué habilidades va a lograr un egresado; pero quienes no valoran esto de forma positiva tienen una desconfianza entendible por las vertientes de donde ha surgido el enfoque: desde las escuelas de negocios. Sin embargo, afirma que tendría que reflexionarse sobre ello porque no implica que por su origen se intente desnaturalizar la universidad.

De otra parte, otra de las autoridades considera que es positivo el cambio pero que aún hace falta más trabajo de acompañamiento a los docentes, como se muestra en la siguiente cita.

Entrevistado 15: Hay de todo porque somos un grupo bien grande y bien heterogéneo de docentes. Los que hemos estado más metidos en el proceso, los tiempos completos que estamos acá y que hemos estado en todo el proceso de cambio de una formación más tradicional digamos a una formación por competencias que es súper nuevo creo que le estamos viendo las ventajas conforme van pasando los semestres y conforme vamos viendo algunos cambios en los estudiantes. Podemos comparar cómo era antes y cómo es ahora. Sin embargo, lo que yo siento, y también es una demanda de los profesores, es que falta más acompañamiento; o sea, tenemos que ver una mejor manera de acompañar al docente en pensar de otra forma su rol docente (...).

Como señala este actor, si bien considera que es positivo el cambio por lo que percibe en los estudiantes, hace falta acompañar a los docentes con más experiencia o años de trabajo en la institución, mientras a los más jóvenes hay que acompañarlos para que no vayan al extremo de exagerar las acciones o actividades que proponen.

Este mismo actor considera que un modelo de formación por competencias funciona para los tiempos actuales, pero que no necesariamente habría funcionado en un contexto diferente, como se muestra a continuación.

Entrevistado 15: A mí me parece que para el tiempo en que yo estudiaba, mi formación estuvo bien, estando como estaba, estuvo bien. Yo no sé si un modelo por competencias en ese tiempo hubiera funcionado, por ejemplo, que había mucho menos acceso a redes, por ejemplo; que generacionalmente los profesores eran mayores en promedio, que la universidad no tenía un modelo por competencias, no había una oficina que ahora nos ayuda con temas técnicos de evaluación... entonces yo no sé si hubiera funcionado. Yo lo que creo es que para este tiempo un modelo por competencias funciona, ahora funciona.

Entre las razones que señala para considerar que el contexto actual es pertinente para un modelo de formación por competencias se encuentran el mayor acceso a redes de información, la menor edad promedio de los docentes, el contar con un modelo por competencias institucional y con un área técnica para la evaluación. Pese a esta aproximación positiva frente al modelo, este mismo actor advierte que el resultado de la implementación aún no se ha medido o visto, como se muestra en la siguiente cita.

Entrevistado 15: Y en realidad recién vamos a ver el impacto en el mercado laboral de los chicos que salen ahora por competencias, porque yo te puedo decir yo los veo bien, los siento cómodos, desarrollan más autonomía, están contentos, relación más horizontal; pero de repente salen y no los contrata nadie. No tenemos todavía esos parámetros para evaluar, no tenemos idea. Recién lo vamos a ver luego.

De acuerdo con lo señalado, pese a las valoraciones positivas frente al modelo, el actor afirma que no se podrá determinar un resultado favorable hasta que los egresados no estén en el campo laboral y que para ello será necesario hacer seguimientos más adelante.

Otra de las autoridades considera dos aspectos adicionales, no mencionados por los otros actores, como positivos en relación con el modelo de formación por competencias, como se muestra a continuación.

Entrevistado 16: Hay una cuestión que me parece central que va más allá que la propia dinámica del aula, que es que las competencias han venido desde el entorno, como una exigencia de la universidad por una formación mucho más funcional, pertinente y valiosa para los estudiantes, ¿no? (...)

(...) si uno tiene responsabilidad, tiene que prepararlos para lo que viene, sin duda; eso no es para hoy día, es para lo que viene, y hay que hacerlo de una manera no práctica pero sí una manera conectada con lo que pasa en el contexto, que no es lo mismo que ser práctico porque lo que viene puede requerir pensamiento crítico o pensamiento reflexivo muy fuerte y hay que, si eso es lo que se requiere, conectar a los estudiantes con experiencias.

Como se puede apreciar, se añade algunos aspectos a la valoración positiva sobre el enfoque por competencias: construir una enseñanza más funcional, pertinente y valiosa y, por otro lado, una formación que prepare a los estudiantes para el futuro y los conecte con el contexto.

Como contraparte a los aspectos positivos mencionados por algunos de los actores, otra de las autoridades afirma explícitamente que no encuentra algún aspecto novedoso o útil en el discurso sobre la formación por competencias, pese a que sí puede haber servido para ordenar algunos aspectos. La siguiente cita ilustra estas ideas.

Entrevistado 17: (...) para decir algo bueno sobre el sistema, es una manera de formalizar prácticas que quizás intuitivamente muchos profesores o algunos profesores ya venían pensando. O sea, dictar no en el vacío, sino dictar pensando en qué quieres que hagan, pensando en cuál es tu contribución específica del estudiante y cómo quieres que tu curso contribuya a la formación general del estudiante. Digamos que eso es interesante que se formalice en el sistema. Y, aparte de eso, la verdad no veo yo algo particularmente novedoso; o sea, no veo yo, a veces se presenta así, un nuevo enfoque pedagógico que va... no, la verdad. Y, además, viéndolo en ejecución, no afecta las prácticas de los docentes, inclusive, el docente sigue haciendo lo mismo. Está todo más organizado y, por otro lado, otra ventaja en realidad es que obliga al docente a reflexionar sobre su práctica docente; si el docente la tiene que formalizar, la tiene que expresar, entonces piensas un poquito al respecto. En ese sentido es útil.

Como señala este actor, lo positivo sería la formalización y la reflexión que los docentes estarían realizando sobre sus prácticas de enseñanza, pero ello no entraña ninguna novedad ni añade un valor o genera un cambio. Del mismo modo, este actor considera que tampoco existe o ha surgido algún cambio en la forma de evaluar a los estudiantes.

Entrevistado 17: Es más, cuando se ofrecen los resultados, cuando te dicen “hemos hecho esto por competencias”, lo que te muestran es un papelito. Y tú dices “mira, aquí está el papelito, qué bonito”, pero no te dicen cuál ha sido el impacto en los estudiantes. Nadie mide eso, nunca he visto que alguien te diga “mira, pusimos competencias y las cosas en los estudiantes son mejores en este indicador o en este otro”. Nunca jamás he

visto a nadie... y ni siquiera para hacerte la pregunta; se asume que esto es mejor y se ve mejor, es innegable que se ve mejor; cuando lo ves así, dices "está bonito". Pero más allá de eso qué se ha hecho, desconozco. De repente hay impacto, de repente no. Y el tema de la estandarización, que a esto apunta, me preocupa un poco.

Para este actor, incluso, resulta preocupante que se hagan cambios hacia un modelo de formación por competencias, pero que estos no apunten a ninguna mejora real. Considera que no hay evidencias de que el cambio produzca mejores resultados.

Ahora bien, en relación con los docentes consultados, sus perspectivas tanto positivas como críticas son más explícitas. Por un lado, 62 de los 67 docentes consultados (93%) consideran que se generan beneficios en los aprendizajes de los estudiantes con la incorporación de un modelo de formación por competencias; mientras cinco de ellos (7%) consideran que no.

Entre los beneficios que señalan se encuentran alineamiento con perfil de egreso; aprendizaje más autónomo, integral, interdisciplinario, significativo; aprendizaje no solo centrado en conocimientos, sino en su aplicación; aprendizaje que prepara para el mundo laboral; beneficios aún potenciales; dinámica distinta entre docentes y estudiantes; mayores posibilidades de empleabilidad; orientación y estructura para la docencia; proceso formativo aterrizado en las necesidades del estudiante y superación del modelo de aprendizaje memorístico.

En tanto, quienes no consideran que se generan beneficios sostienen que es difícil implementar un modelo de formación por competencias en su especialidad y que no es factible aplicar modelos puramente formales.

De otro lado, 43 de los docentes consultados (64%) consideran que es difícil incorporar el modelo en sus carreras o facultad, mientras 24 de ellos (36%) consideran que no es lo es. Entre las dificultades señaladas por el 64% de los docentes, se menciona que hace falta apoyo presupuestal; que se trata de un cambio de paradigma y que debe ser trabajado como un cambio organizacional; que se trata de un cambio desde las bases y que es difícil en una universidad tradicional; que la cantidad de estudiantes por clase no es la adecuada; que hay carreras en las que la aplicación práctica es periférica; que hace falta desarrollar casos con fines académicos; que aún está pendiente aclarar qué es una competencia y cómo se desarrolla en contextos universitarios; que hace falta difundir las competencias transversales de los cursos; que las competencias entrañan rigidez metodológica y administrativa; que los docentes tienen una formación heterogénea; que los docentes están acostumbrados al modelo tradicional, que tienen resistencia al cambio, que les falta capacitación y mayor coordinación con otros, y que tienen presiones desde diferentes flancos; que hace falta personal capacitado en cada facultad; que hacen falta herramientas de análisis y medición en los laboratorios; que es más costoso fortalecer la relación con los empleadores; que el modelo requiere mejores explicaciones, difusión e implementación; que se trata de un proceso largo y lento; que el sistema de evaluación de los cursos está anquilosado.

En contraparte, quienes sostienen que no es difícil implementar el modelo afirman que aplicarlo es solo copiarlo; que se cuenta con capacitación y asesoría permanentes; que existe un compromiso con el cambio; que existen cursos afines que desarrollan competencias comunes; que funciona bien en los cursos con un carácter muy aplicado; que los docentes tienen claridad sobre las competencias profesionales; que los estudiantes tienen predisposición y ya vienen formados por competencias; que existen mecanismos y herramientas metodológicas; en algunas facultades ya está interiorizado el modelo.

Finalmente, 61 de los 67 docentes consultados (91%) consideran que la implementación de un modelo de formación por competencias sí tiene un impacto positivo en la calidad de la formación universitaria, mientras seis de ellos (9%) consideran que no.

Quienes sí consideran que hay un impacto positivo sostienen que este impacto se expresa en una alineación de esfuerzos que convergen en un perfil; un aprendizaje más significativo; ampliación de la experiencia pedagógica de los docentes; enfoque de los docentes en habilidades y no solo en conocimientos; enfoque en el desarrollo profesional; estudiantes empoderados en su aprendizaje autónomo y más preparados para la vida profesional; integración de los cursos en la currícula; mejora en la calidad de la enseñanza-aprendizaje; mejora en la empleabilidad de los egresados; modernización de la propuesta educativa; se rompe con el memorismo puro; replanteo y reflexión sobre las actividades formativas; formación de profesionales multidisciplinarios; fortalecimiento de la formación ciudadana.

Quienes consideran que no tiene un impacto positivo sostienen que la calidad depende de los docentes y no de un modelo, además de que el impacto depende de cada especialidad. Las citas siguientes, tomadas del cuestionario respondido por los docentes, ilustran estas ideas.

- Creo que depende del campo de estudios que abarque y, si el objetivo es una carrera profesionalizante, funciona mucho mejor que un objetivo fundamentalmente académico (...).
- No me parece un modelo mejor que muchos otros puestos en práctica durante mis años de docente universitario.
- El enfoque tendrá consecuencias positivas cuando se forje a los chicos en la enseñanza de aprendizajes básicos para la vida universitaria: lectura crítica, base matemática, comunicación, cursos humanísticos. Yo evaluaría qué tan distinta es la performance de chicos a los que se les forma directamente por competencias, de aquellos a los que se les empieza a formar por conocimientos (¿por qué se ha satanizado el aprendizaje por conocimientos, porque es "malo" y "negativo"?) Y DESPUÉS por competencias, y dependiendo de las carreras. Es como querer poner el techo antes de las columnas. Como digo, el enfoque es atrayente, pero tiene sentido si antes hay sustrato de conocimientos y contenidos adquiridos con esfuerzo para trabajar con ellos, aplicándolos como competencias.

En síntesis, en relación con la percepción de las autoridades académicas consultadas, se encuentra que las críticas al modelo se enfocan en los aspectos en los que debería hacerse mejoras. Algunos actores han sido explícitos al afirmar que no le encuentran ninguna utilidad y que no se cuenta con evidencias de sus bondades. Otros, en cambio, consideran que el modelo añade funcionalidad y pertinencia a la formación, además de que su implementación permite a los docentes reflexionar y ordenar sus propuestas formativas.

Los docentes, por su parte, expresan mayoritariamente una perspectiva positiva frente al modelo, más del 90% responde que sí encuentra beneficios y un impacto positivo en la implementación. Pese a ello, las opiniones que se ha recogido de quienes se muestran críticos concuerdan con lo señalado con las autoridades académicas: hacen falta más evidencias e información, los potenciales beneficios dependen de cada especialidad, entre otros.

4.3 Semejanzas y diferencias entre los casos analizados

A partir de la información proporcionada por las autoridades académicas –a través de entrevistas–, por los docentes –a través de cuestionario de preguntas abiertas y cerradas– y de la revisión de documentos institucionales, se puede reconocer semejanzas y diferencias entre las dos instituciones analizadas. Para puntualizarlas, en esta sección se presenta de forma sintética los hallazgos relacionados directamente con cada pregunta y objetivo específico de la investigación. Es importante señalar que, si bien el presente estudio es de naturaleza cualitativa, parte de la información se presenta en la forma de gráficos con porcentajes en las respuestas dadas por los docentes consultados a través del cuestionario. La razón de ello es poder precisar las semejanzas y diferencias en las respuestas ofrecidas por estos actores en algunos de los aspectos directamente vinculados con los objetivos de la investigación. La información cuantitativa se ha utilizado como apoyo a la información cualitativa, que aporta los hallazgos más importantes de este estudio.

4.3.1 El inicio del proceso

El primer aspecto es el relacionado con cómo se llevó a cabo el proceso de cambio hacia un modelo de formación por competencias en cada institución. Este aspecto está relacionado con el primer objetivo específico de la investigación: analizar el proceso que llevó a cabo cada universidad para optar por un modelo educativo basado en competencias. Al consultar a las autoridades académicas sobre este proceso, la información puede ser analizada considerando cuatro aspectos: el inicio del proceso, factores externos, el proceso mismo y los motivos.

Tabla 6

El contexto inicial, factores externos, el proceso y los motivos del cambio hacia un modelo de formación por competencias

	Caso 1	Caso 2
El inicio del proceso	Tres planes de estudio vigentes: plan 2007 sin competencias; plan 2015 con competencias, pero no sólidamente desarrollado; plan 2018 con competencias y más sólido. Los procesos de cambio se realizaron a nivel de toda la institución al mismo tiempo y para todas las carreras para los diseños curriculares vigentes: 2007, 2015 y 2018.	En el tiempo, ha habido diferentes modelos de competencias en la institución. Los actores no concuerdan en el momento inicial del cambio, coinciden en que cada facultad o carrera fue desarrollando el cambio en diferentes momentos.
Factores externos	Acreditaciones Demandas desde el ámbito laboral (no se especifica cuáles) Tendencias en el sector de educación superior	Acreditaciones Educación básica Organismos y universidades internacionales Campo laboral exige conocimientos y habilidades nuevos Desarrollo de tecnología obliga a actualización
El proceso	Decisión de altas autoridades; directores de carrera ejecutaron el cambio para toda la institución Competencias genéricas definidas al inicio del proceso, pero no por docentes o directores Competencias específicas definidas por cada equipo de las carreras con apoyo de consultor externo para diseño 2015 y de áreas internas para 2018 En el diseño 2018, se definió desde el inicio con qué competencias contribuyen todos los cursos de los planes de estudio.	Mandato del vicerrectorado académico de actualización curricular declarado por algunas carreras Diversos actores participaron en la definición de competencias genéricas Competencias específicas definidas por cada equipo de las carreras con apoyo de áreas internas Cada carrera y cada docente deciden con qué competencia contribuyen los cursos, tanto para las genéricas como para las específicas.
Los motivos	Mejorar los diseños 2015 y 2007 Necesidad de actualización, poco desarrollo de competencias blandas Nueva ley universitaria, demandas del mercado laboral (sin especificar por qué o cuáles)	Obsolescencia de sus programas Necesidad de actualización Modernizar la institución Generar mediciones e indicadores Buscar pertinencia, funcionalidad Temas de calidad

Como se puede apreciar, mientras para el caso 1 los procesos de cambio se sucedieron de manera uniforme en un determinado momento del tiempo para todas las carreras, en el caso 2 los actores no coinciden en el momento en que se decidió realizar el cambio, así como tampoco coinciden en que el proceso incluso haya iniciado para algunas carreras.

En cuanto a los factores externos que impulsaron el proceso de cambio, en ambos casos hay coincidencias en lo reportado por los actores. Estos factores habrían sido los procesos de acreditación que las diferentes carreras han atravesado, así como diversas demandas desde el campo laboral. Sin embargo, sobre esto último, los actores del caso 1 no especificaron cuáles

serían esas demandas o en qué habrían consistido, en tanto los actores del caso 2 sí fueron explícitos en mencionar ejemplos concretos o demandas específicas desde el campo laboral.

En relación con cómo se condujo el proceso hay diferencias y coincidencias. Para el caso 1, la decisión de realizar el cambio se tomó en el más alto nivel de autoridades de la institución y los responsables de conducir las carreras ejecutaron el cambio, teniendo ya un conjunto de competencias generales en cuya definición ellos no habrían participado. Para el caso 2, los responsables de la conducción de las carreras también recibieron un mandato desde autoridades académicas de alto nivel, pero sí participaron diversos equipos docentes en la definición de las competencias genéricas. Por otro lado, en ambos casos hay coincidencias en el proceso de definición de las competencias de cada facultad o carrera, que habrían sido construidas por equipos internos de cada una, con la diferencia de que en el caso 1 para el diseño curricular 2015 se habría contado con un consultor externo a la institución. Otra diferencia importante es que para el caso 1 el punto de partida fue la definición de qué cursos de cada plan de estudios contribuyen al desarrollo de una o más competencias, mientras para el caso 2 esta definición no se ha realizado de manera transversal en toda la institución para las competencias genéricas y tampoco para las competencias específicas.

Con respecto a los motivos de cada institución para decidir realizar el cambio hacia un modelo de formación por competencias, hay varias coincidencias: necesidad de actualización, necesidad de mejorar los programas o diseños curriculares. Pero aparecen algunas diferencias: para el caso 1, además de los motivos mencionados, los actores señalan que era necesario adecuarse a la nueva Ley Universitaria y que las demandas del mercado laboral –sin mencionar cuáles– también serían un motivo. En tanto para el caso 2, habrían existido otros motivos adicionales: intento por modernizar la institución, necesidad de generar mediciones e indicadores, búsqueda de pertinencia y funcionalidad en la formación. Otra diferencia importante es que para el caso 1, los actores consultados coinciden mayoritariamente en sus respuestas, en tanto para el caso 2 los diferentes actores expresan opiniones diversas.

4.3.2 Coherencia interna en los documentos institucionales

El segundo aspecto analizado es el relacionado con el segundo objetivo específico de la investigación: analizar la coherencia interna del modelo en los documentos institucionales. La revisión de dichos documentos se resume en la tabla 7.

Tabla 7
La coherencia interna en los documentos institucionales

Caso 1	Caso 2
Elementos de la misión están reflejados en las competencias generales.	Articulación entre misión y visión, competencias, valores institucionales y principios
Todas las competencias generales están también expresadas en los principios del modelo educativo.	Articulación entre competencias genéricas y principios

La tabla 07 muestra que en ambos casos existe coherencia interna en los diferentes documentos internos institucionales. Esta coherencia se manifiesta en el hecho de que los elementos centrales tanto de la misión como de la visión en ambas instituciones aparecen expresados también en sus competencias, principios y valores institucionales.

Así, por ejemplo, en el caso 1 la misión alude a formar profesionales en un ecosistema educativo estimulante, experiencial y colaborativo, con mentalidad emprendedora para crear impacto social positivo en el Perú y en el mundo; y entre las competencias generales se encuentran estas: Aprendizaje Experiencial y Colaborativo, Ciudadanía Glocal y Mentalidad Emprendedora. Algo similar sucede en el caso 2: la misión alude a su inspiración en principios éticos y democráticos, así como a una formación ciudadana y una de las competencias genéricas es Ética y Ciudadanía. La misión también hace referencia a la contribución al desarrollo del saber y otra de las competencias genéricas es Investigación. Estos son solo ejemplos de cómo se aprecia la articulación entre los diferentes elementos de los documentos institucionales. El detalle de los vínculos entre todos los elementos se encuentra en el subcapítulo dedicado al análisis de los resultados caso por caso.

4.3.3 El proceso de implementación

El tercer aspecto analizado es la implementación del modelo de formación por competencias en cada institución, el cual corresponde al tercer objetivo específico de la investigación. Para este análisis, se consultó tanto a las autoridades académicas como a los docentes. La tabla 8 muestra la síntesis de lo declarado por las autoridades académicas consultadas.

Tabla 8
Cambios y acciones institucionales: percepción de autoridades académicas

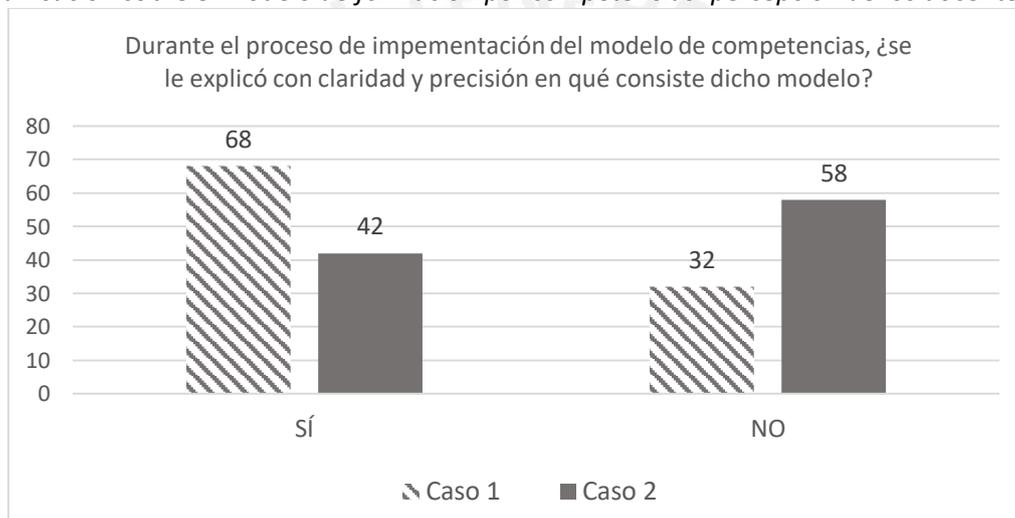
	Caso 1	Caso 2
Cambios en la institución	Oficina de Evaluación: deja de ser instancia de revisión de resultados para empezar a ser la encargada de evaluar competencias.	Creación de áreas o instancias de soporte y ejecución para el cambio. Documento oficial y público que establece niveles de logro en el desarrollo de competencias.
	Ampliación de presupuestos.	Se requiere más cambios: tamaño de aulas, recursos humanos, incentivos a los docentes.
	Capacitaciones institucionales a docentes.	No se ha institucionalizado el cambio en algunas facultades o escuelas.
Acciones institucionales	Las acciones han dependido de la Oficina de Gestión Curricular, no de los actores académicos.	Comisiones de trabajo en escuelas y facultades
	Capacitación a docentes	Faltan indicaciones para desarrollar competencias genéricas: articulación cursos de especialidad-competencias genéricas
	Sistema organizado de evaluación de competencias	Área encargada de evaluación de competencias

Como se puede apreciar, en ambos casos existe coincidencia en relación a que cada institución cuenta con áreas que apoyan el proceso de cambio o que se hacen cargo de la evaluación de competencias. Pero resalta la perspectiva crítica en el caso 2 pues los actores enfatizan en aspectos que hace falta trabajar. Además de ello, en el caso 2, los actores indican que en no todas las facultades o carreras se ha formalizado el proceso de cambio.

Con respecto a qué acciones habría desplegado cada institución, se encuentran diferencias en las respuestas de los docentes consultados en cada caso. El gráfico 8 muestra los resultados en la percepción de los docentes consultados en relación con si se les explicó con claridad y precisión en qué consiste el modelo de formación por competencias.

Gráfico 6

Comunicación sobre el modelo de formación por competencias: percepción de los docentes



Si bien no es el propósito de este estudio hacer un análisis cuantitativo de la información proporcionada por los actores, sobre este punto y otros mencionados por los docentes es relevante contrastar las diferencias porcentuales en las respuestas en las dos instituciones analizadas. Para el caso 1, más de las dos terceras partes de los docentes consultados considera que la institución sí generó acciones para explicarles con precisión y claridad en qué consiste el modelo de formación por competencias; en tanto, para el caso 2, es la minoría la que considera que sí se explicó con precisión y claridad en qué consiste el modelo: una tercera parte.

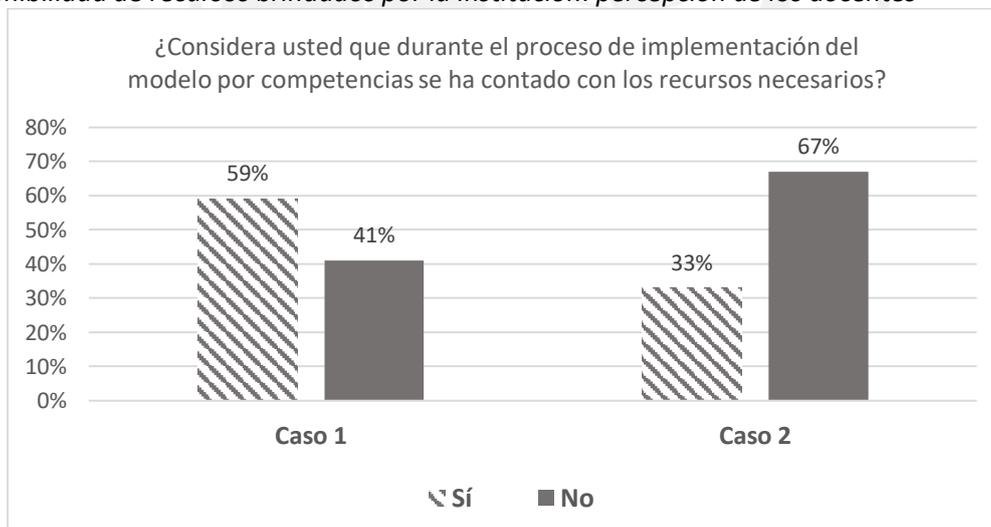
Pese a estas diferencias en los porcentajes de respuestas, los docentes de ambas instituciones coinciden en el tipo de acciones desplegadas en cada caso para que se les explique en qué consiste el modelo de formación por competencias, las que fueron recogidas a partir de una pregunta abierta. La tabla 9 resume la información proporcionada por los docentes.

Tabla 9*Claridad y precisión para explicar en qué consiste el modelo: percepción de los docentes*

	Caso 1	Caso 2
Sí hubo claridad y precisión	Capacitaciones, charlas, correos, de forma personal con autoridades, materiales diversos, talleres, reuniones.	Cursos, reuniones, talleres
No hubo claridad y precisión	Faltó mayor preparación de los capacitadores, mayor profundización y discusión del tema, más tiempo y tutoriales.	Faltó calidad en la comunicación, discutir y presentar los fundamentos teóricos, claridad, más comunicación, más reuniones, más talleres de capacitación, más trabajo conjunto.

Como se puede apreciar, los docentes de ambas instituciones coinciden en que se les explicó a través de talleres, reuniones o capacitaciones. Al mismo tiempo, coinciden en que hizo falta mejores capacitaciones. Para el caso 1, además, los docentes expresan que se habría requerido mayor profundidad en las discusiones y mayor y mejor comunicación.

De otra parte, también se ha encontrado diferencias relevantes en lo declarado por los docentes sobre los recursos que puso a su disposición la institución para conducir la implementación. El gráfico 7 muestra los resultados para ambas instituciones.

Gráfico 7*Disponibilidad de recursos brindados por la institución: percepción de los docentes*

Del mismo modo que para la percepción sobre la claridad y precisión con que la institución explicó en qué consiste el modelo de formación por competencias, la percepción de los docentes en cada institución sobre si contaron o no con los recursos necesarios es diferente: para el caso 1, la mayoría considera que sí contaron con los recursos, en el caso 2 es una minoría –una tercera parte– la que considera que sí contaron con ello.

Por otro lado, así como en la percepción sobre la claridad y precisión con que se habría explicado en qué consiste el modelo de formación por competencias, pese a las diferencias porcentuales entre ambas instituciones, existen coincidencias respecto de cuáles habrían sido los recursos que cada institución puso a disposición de los docentes. El resumen de lo señalado por ellos se aprecia en la tabla 10.

Tabla 10

Recursos con los que contaron para la implementación: percepción de los docentes

	Caso 1	Caso 2
Recursos con los que sí contaron	Apoyo de expertos, aula virtual, equipos de trabajo, materiales diversos, recursos audiovisuales, recursos financieros, recursos humanos, recursos tecnológicos, tiempo.	Asesoría y acompañamiento, docentes, equipos y espacios de trabajo, personal capacitado, recursos financieros.
Recursos que hicieron falta	Capacitaciones con mayor flexibilidad, difusión, documentos de aprendizaje, recursos bibliográficos, mejor comunicación, personal capacitado, recursos para el trabajo en aula.	Acompañamiento a los docentes, equipos de trabajo más grandes, expertos, incentivos económicos a los docentes, materiales que complementen las capacitaciones, mayor capacitación tanto virtual como presencial, recursos tecnológicos, reflexión y cuestionamiento tiempo para la implementación

En ambas instituciones, los docentes declaran que contaron con asesoría o apoyo de expertos, recursos financieros y equipos de trabajo. Además de ello, también hay coincidencia en los recursos que señalan que hicieron falta como, por ejemplo, personal más capacitado o expertos, recursos bibliográficos o material complementario. Las diferencias en los recursos que hicieron falta se centran en que para el caso 2 hizo falta mayor reflexión y cuestionamiento, que es un aspecto que no fue mencionado por los docentes del caso 1, así como también recursos tecnológicos o tiempo para la implementación.

En relación con los cambios que la práctica docente habría experimentado en ambas instituciones como parte de la implementación del modelo de formación por competencias, la tabla 11 resume la percepción de las autoridades.

Tabla 11***Cambios en la práctica docente a partir de la implementación: percepción de las autoridades***

	Caso 1	Caso 2
	Algunos docentes sí se han involucrado realmente en el cambio.	Los cambios dependen de la iniciativa de cada profesor.
No ha habido cambios	No ha habido grandes cambios porque ya se hacía trabajo práctico y algunas clases tienen que seguir siendo expositivas.	Se mantiene la clase magistral porque es necesaria. Se declaran las competencias genéricas en los sílabos, pero no se trabajan. Hace falta más preparación para que se llegue a desarrollar competencias.
	Uso de rúbricas sin que ello garantice un cambio real.	Uso de rúbricas, pero no es suficiente.
Cambios percibidos	Más lineamientos y menos libertad para desarrollar los cursos: sílabos estandarizados. Casos de involucramiento con empresas u organizaciones para aplicar lo aprendido en situaciones reales.	Libertad para que cada especialidad decida Mayor horizontalidad docente-estudiante Evaluación continua con nuevas estrategias

Como se puede apreciar, para algunas autoridades, en ambos casos, no ha habido cambios reales en la forma en que los docentes realizan su labor. Es resaltante que las autoridades de ambas instituciones coincidan en que los docentes han empezado a utilizar rúbricas sin que ello necesariamente signifique que están trabajando de una forma distinta. También coinciden en que la clase magistral sigue siendo un recurso necesario y que ello no ha cambiado.

En relación con los cambios que sí consideran que han ocurrido, las autoridades de ambas instituciones plantean puntos diferentes y no coinciden en su percepción de cuáles son estos cambios. Se observa que, en el caso 2, se señalan puntualmente nuevas formas de trabajo docente, como mayor horizontalidad y nuevas estrategias para la evaluación continua, que no fueron aspectos señalados por las autoridades del caso 1, probablemente porque algunas de estas prácticas ya habrían estado realizándose desde el diseño curricular 2007 o 2015.

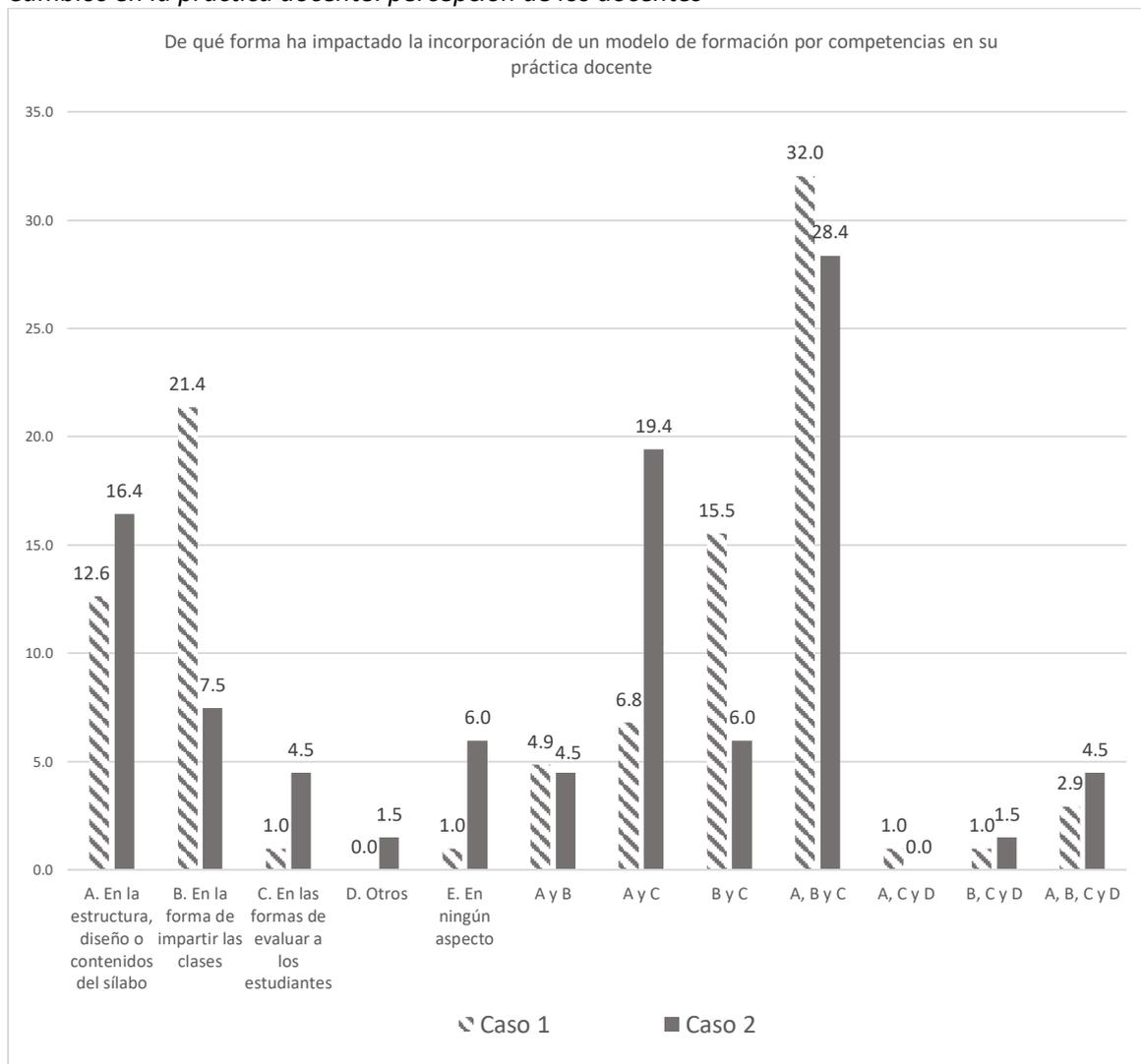
Por su parte, la información proporcionada por los docentes en ambas instituciones es muy puntual sobre este punto –cambios en la práctica docente–, pues este fue abordado con una pregunta cerrada en el cuestionario. Los docentes de ambas instituciones marcaron más de una alternativa: 64% en ambas instituciones. Las alternativas entre las que podían elegir fueron las siguientes:

- A. En la estructura, diseño o contenidos del sílabo
- B. En la forma de impartir las clases
- C. En las formas de evaluar a los estudiantes
- D. Otros
- E. En ningún aspecto

El gráfico 8 muestra los porcentajes en las alternativas que eligieron los docentes.

Gráfico 8

Cambios en la práctica docente: percepción de los docentes



El gráfico 8 muestra diferencias y semejanzas en las respuestas entre ambas instituciones. Una diferencia saltante es el porcentaje de docentes que eligieron como única alternativa la opción B. En las formas de impartir las clases: para el caso 1, 21,4% de los docentes eligió esta opción; mientras en el caso 2, solo un 7,5% la eligió. Otra diferencia saltante es entre quienes eligieron estas dos alternativas: A. En la estructura, diseño o contenidos del sílabo y C. En las formas de evaluar a los estudiantes; para el caso 1, el resultado es 6,8% y para el caso 2, 19,4%. Una tercera diferencia resaltante se encuentra entre quienes eligieron estas dos alternativas: B. En la forma de impartir las clases y C. En las formas de evaluar a los estudiantes; para el caso 1, el resultado es 15,5% y para el caso 2, 6%.

También llama la atención que en el caso 1, solo un docente eligió la alternativa E. En ningún aspecto (0,97%); pero en el caso 2, un 6% la eligió (cuatro docentes). En el resto de respuestas, las diferencias no son tan saltantes.

Estas apreciaciones de los docentes contrastan con lo declarado por las autoridades académicas consultadas, quienes mayoritariamente afirmaron que los docentes no habrían generado cambios importantes en su forma de impartir las clases o evaluar. Más bien, señalaron que el trabajo con los docentes es la parte más difícil y retadora de la implementación y que muchos de ellos continúan trabajando de la forma en que han venido haciéndolo siempre.

4.3.4 Percepción de los actores sobre la implementación del modelo

El último aspecto analizado está referido a cómo perciben los actores el hecho de que en sus instituciones se haya empezado a implementar un modelo de formación por competencias, si lo consideran como un cambio que genera ventajas o desventajas y cuáles serían estas. Antes de detallar las semejanzas y las diferencias entre ambas instituciones, cabe mencionar que, de manera general, la perspectiva de los actores del caso 2 es más crítica que la de los actores del caso 1. En el caso 2, si bien se reconocen algunos aspectos valiosos de incorporar un modelo de formación por competencias, los actores recalcan que cualquier aspecto positivo de esta implementación solo será posible si se dan ciertas condiciones; es decir, no es positivo en sí mismo o de modo general. Esta aproximación no es tan clara ni tan enfática en los actores del caso 1.

La tabla 12 muestra una síntesis de lo señalado por las autoridades académicas consultadas respecto de cómo perciben, positiva o negativamente, la implementación del modelo de formación por competencias.

Tabla 12

Aspectos positivos y críticas al modelo de formación por competencias: percepción de autoridades

	Caso 1	Caso 2
Aspectos positivos	Se atiende las demandas del mercado laboral (sin explicaciones, solo se repite).	Se construye una enseñanza más funcional y pertinente.
	Se tiene claridad sobre el recorrido formativo.	Se reflexiona sobre la práctica docente. Se evalúa cómo se quiere formar.
	Se formaliza lo que ya se hacía antes.	Se explicita lo que ya se venía haciendo.
	Nos alineamos con las tendencias en educación.	El modelo funciona para estos tiempos.
	Se busca desarrollar habilidades duras y blandas.	Hay estándares. Se descentra la autonomía de la cátedra.

Críticas	Es costosa la implementación. El modelo de negocio dificulta la buena implementación. El cambio fue por obligación: las autoridades decidieron y los directores de carrera ejecutaron.	El impacto positivo debe ser relativizado. Solo será positivo si se hace desde las bases. No se puede pedir evaluación continua cuando existe precariedad laboral. El discurso no se ha adaptado al ámbito universitario y se ha hiperespecializado. Falta acompañamiento a los docentes. Aún no se han visto los resultados. No añade valor o algo novedoso.

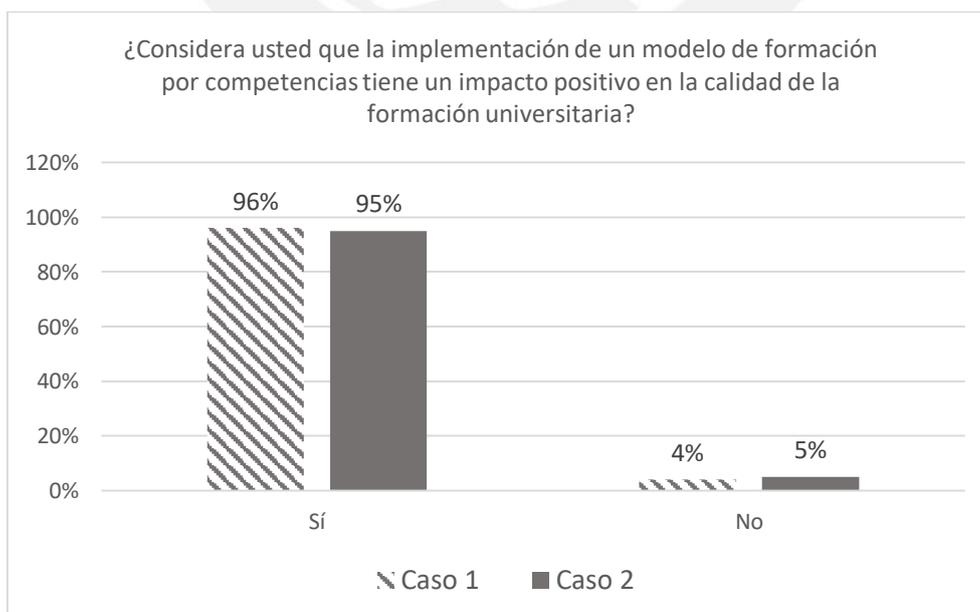
En ambos casos, las autoridades coinciden en varios de los aspectos positivos. Entre ellos, se encuentran la funcionalidad y pertinencia o la atención a las demandas del mercado laboral; la conciencia o claridad del recorrido formativo; la explicitación o formalización de las prácticas que ya venían desarrollándose; así como la pertinencia de un modelo por competencias para los tiempos actuales.

En relación con las críticas, las autoridades del caso 1 se enfocan más en las necesidades que deben cubrirse para una correcta implementación del modelo; en tanto, en el caso 2, se plantean aspectos más críticos, como la necesidad de que el cambio se haga desde los docentes o las bases, la especialización innecesaria del discurso, la falta de acompañamiento a los docentes, la falta de resultados aún y el hecho de que el modelo no añadiría valor.

Pese a que las autoridades y docentes del caso 2 muestran una perspectiva más crítica o cierta desconfianza frente al modelo, al consultar a los docentes sobre si consideran que un modelo de formación por competencias tiene un impacto positivo en la formación de los estudiantes, las respuestas en ambas instituciones fueron muy similares, como se muestra en el gráfico 9.

Gráfico 9

Sobre impacto del modelo en la calidad de la formación universitaria: percepción de los docentes



El gráfico muestra que en ambas instituciones la mayoría de docentes consultados considera que sí existe un impacto positivo de un modelo de formación por competencias en la calidad de la formación universitaria: 96% en el caso 1 y 95% en el caso 2. Es decir, no hay mayores diferencias sobre este punto en ambas instituciones.

Pese a ello, como se señaló en el subcapítulo previo, la percepción de los docentes sobre estos impactos está más enfocada en aspectos formativos puntuales que en el caso de las autoridades. Para recoger su percepción, el cuestionario planteó una pregunta abierta, frente a la cual las respuestas fueron espontáneas y diversas, en ambas instituciones. La tabla 13 resume estas respuestas.

Tabla 13

Aspectos positivos y negativos del modelo: percepción de los docentes

	Caso 1	Caso 2
Positivos	Aprendizaje más integral, integrado, integrador, significativo.	Aprendizaje más autónomo, integral, interdisciplinario, significativo.
	Se trabaja con un diseño enfocado en el logro y en los pasos a seguir y no solo en los contenidos.	Aprendizaje no solo centrado en conocimientos.
	Se puede alcanzar una mayor competitividad en el mercado laboral.	Aprendizaje que prepara para el mundo laboral. Mayores posibilidades de empleabilidad.
	Se trabaja con mayor horizontalidad en la relación profesor-alumno.	Dinámica distinta entre docentes y estudiantes.
	Los estudiantes aprenden a aplicar la teoría en la práctica a través de un proceso de reflexión y desarrollan más habilidades.	Proceso formativo aterrizado en las necesidades del estudiante y superación del modelo de aprendizaje memorístico.
	Alineamiento curricular a nivel institucional.	Alineamiento curricular con perfil de egreso.
	Los estudiantes pueden resultar más críticos y autónomos.	
	La evaluación mejora al hacerse más completa, integral y objetiva.	
	Se desarrolla más el potencial de los estudiantes.	Orientación y estructura para la docencia.
	Enfoque en la solución de problemas reales. Estudiantes dejan de ser solo receptores pasivos.	
Negativos	Se instrumentaliza la educación. La estructura es rígida.	Dificultad de implementar un modelo de formación por competencias en algunas especialidades. No es factible aplicar modelos puramente formales. La calidad depende de los docentes y no de un modelo.

De acuerdo con la información sintetizada en la tabla 13, los docentes de ambas instituciones coinciden en mencionar como aspectos positivos del modelo de formación por competencias el tipo de aprendizajes al que este modelo se orienta, que no está centrado exclusivamente en conocimientos. También coinciden en señalar que entre los aspectos positivos se encuentran las mayores posibilidades de empleabilidad y que se genera una dinámica distinta entre docentes y estudiantes.

Entre las diferencias señaladas por los docentes de cada institución, cabe resaltar que los docentes del caso 1 mencionan más aspectos positivos, como la autonomía y criticidad que se desarrolla en los estudiantes, la mejora en la evaluación, el desarrollo del potencial de los estudiantes, el enfoque en la solución de problemas reales y el hecho de que los estudiantes dejan de ser receptores pasivos. Este aspecto también fue mencionado por una de las autoridades académicas del caso 2.

En relación con los aspectos negativos, los docentes del caso 2 señalan más puntos que los del caso 1. Los docentes del caso 1 básicamente señalan que la educación pierde en alguna medida su carácter de formación integral para convertirse en un instrumento de empleo; eso es lo que significaría que la educación se instrumentaliza. Los docentes del caso 2 mencionan más puntos negativos, los que se pueden resumir en la idea de que el modelo no es ventajoso en sí mismo sino en función de cómo se implemente y en qué especialidades; a su modo de ver, no es aplicable para todas las disciplinas.

Un aspecto no desarrollado en los subcapítulos dedicados al análisis de cada caso (4.1 y 4.2) es cómo entienden los docentes la noción de competencia. Si bien este aspecto no forma parte de los objetivos de investigación, el cuestionario aplicado a los docentes incluye una pregunta directa sobre ello. Es pertinente en este punto mostrar algunas coincidencias y diferencias en los dos casos de análisis, pues permite comprender en alguna medida las críticas que los docentes plantean al modelo. El gráfico 08 muestra los resultados encontrados, en porcentajes, a partir de una pregunta abierta en el cuestionario dirigido a los docentes. Dicha pregunta fue: *¿Cómo definiría usted ser competente?*

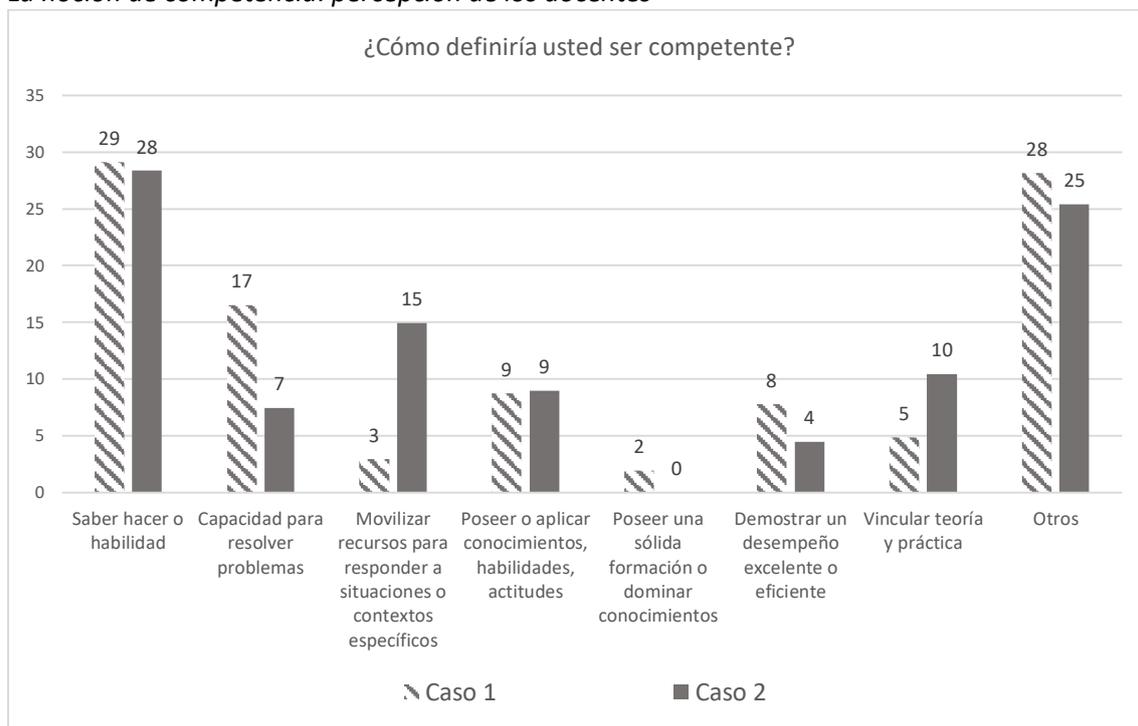
Las respuestas dadas por los docentes se han agrupado en siete categorías:

- Saber hacer o habilidad: las respuestas clasificadas en esta categoría aluden expresamente a un saber hacer o a una habilidad para hacer algo.
- Capacidad para resolver problemas: las respuestas agrupadas en esta categoría hacen referencia directa a la solución o resolución de problemas.
- Movilizar recursos para responder a situaciones o contextos específicos: las respuestas en esta categoría hacen referencia directa al contexto o situación específica en la que una persona utiliza o moviliza diversos recursos.
- Poseer una sólida formación o dominar conocimientos: las respuestas en esta categoría aluden al dominio de conocimientos teóricos.
- Demostrar un desempeño excelente o eficiente: en esta categoría, las respuestas ponen el acento en un alto nivel de desempeño, el que es calificado como excelente o eficiente.
- Vincular teoría y práctica: en esta categoría, las respuestas enfatizan la capacidad de llevar a la práctica la teoría.
- Otros: esta categoría corresponde a respuestas distintas entre sí.

Los resultados en las respuestas de los docentes se muestran en el gráfico 10.

Gráfico 10

La noción de competencia: percepción de los docentes



Se observa en el gráfico que hay coincidencias en los porcentajes de respuestas para tres de las categorías encontradas: saber hacer o habilidad; poseer o aplicar conocimientos, habilidades y actitudes; otros. En estas tres, los porcentajes de respuesta entre una institución y otra son iguales o muy cercanos.

En tanto, para las otras cuatro categorías existen diferencias porcentuales importantes. Llama la atención que un 17% de los docentes del caso 1 haya considerado la categoría capacidad para resolver problemas, en tanto para el caso 2, solo un 7%. En cambio, la categoría movilizar recursos para responder a situaciones o contextos específicos fue propuesta solo por un 3% en el caso 1 y por un 15% en el caso 2.

Las respuestas que se han clasificado como otros son bastante diversas. Entre ellas, se encuentran, por ejemplo, adaptabilidad, cumplimiento de objetivos, responder a resultados, aprender y no memorizar, analizar información, aptitud, desempeñarse según las expectativas del empleador, motivación para realizar una tarea, entre otras.

De lo expuesto en este capítulo, se puede reconocer que hay diversos puntos de coincidencia en las percepciones de los actores de los dos casos analizados. Las principales diferencias se encuentran en los niveles de criticidad de los actores del caso 2, en las posibles razones por las que se decidió implementar el modelo y en la forma en que se implementó el modelo en cada institución. La explicación de las posibles razones de estas diferencias se discute en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El objetivo general de esta investigación ha sido analizar la trayectoria de dos universidades privadas y licenciadas del Perú que optaron por modelos educativos basados en competencias para la formación en pregrado, desde que decidieron implementar dicho modelo. Para alcanzar este objetivo, el estudio cualitativo se constituye como un estudio de casos y se ha desarrollado analizando información de tres fuentes: autoridades académicas (a través de entrevistas), documentos institucionales (modelo educativo y plan estratégico) y docentes (a través de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas).

En relación con cómo fue el proceso por el que cada institución optó por empezar a implementar un modelo de formación por competencias, los resultados indican que, según la perspectiva de los actores consultados, en ambas instituciones los motivos para realizar el cambio se relacionan con las demandas del mundo del empleo y la necesidad de acercar la formación a nuevas exigencias que deben ir más allá de la adquisición de conocimientos. Así, en los dos casos analizados, los actores consideran que la formación superior universitaria requiere atender exigencias concertadas con actores externos, como organismos internacionales o instituciones que acogen a los egresados como empleadores. Además de ello, en los dos casos, los actores consultados consideran que las exigencias de calidad, expresadas en procesos de acreditación, también han sido factores importantes para que sus instituciones decidan empezar a implementar modelos de formación orientados al desarrollo de competencias. Es decir, no es suficiente con que los programas formativos estén contruidos desde el mundo académico de forma exclusiva, sino que es necesario generar acercamientos con diversos actores para comprender las demandas sociales y poder atenderlas con profesionales preparados para ello, con pertinencia y funcionalidad.

Este primer hallazgo se alinea con lo expresado por autores como Baartman y Ruijs (2011), Berdrow y Evers (2010), Corvalán y Tardif (2012), Jonnaert et al. (2006) y Schaeper (2009), quienes sostienen que los contextos en los que surgieron los enfoques de formación por competencias habrían estado marcados por tres procesos complejos: las demandas de la sociedad del conocimiento, la democratización de la educación superior aunadas a exigencias de calidad en la formación y las demandas del mundo del empleo. Estos procesos también se encuentran en el contexto peruano, como se explicó en el marco contextual para el Perú, según el cual el enorme crecimiento en el número de universidades habría llevado a la necesidad de regular y determinar si las instituciones cumplen con condiciones básicas de calidad, a través de procesos de licenciamiento y de acreditación; esta última es la que estaría relacionada con los enfoques orientados a competencias en la medida en que, como se señaló en la presentación de los contextos en los que surgen los enfoques orientados a competencias, algunas agencias

acreditadoras señalan de forma expresa que se debe evaluar las competencias en los egresados. Lo relativo a la sociedad del conocimiento, sin embargo, no fue reportado por ninguno de los actores consultados. Ello constituye un hallazgo que revelaría una diferencia respecto de lo que los expertos consideran como un factor importante para desarrollar enfoques de formación por competencias y lo que consideran relevante los actores consultados como parte del impulso o necesidad de hacer un cambio hacia estos enfoques en sus instituciones.

Las demandas de la sociedad del conocimiento, como uno de los impulsos para que los enfoques formativos se orienten hacia el desarrollo de competencias, son relevantes en la medida en que habrían generado nuevas formas de organización del trabajo en las que las jerarquías planas reemplazan a las jerarquías verticales; así, se requiere competencias transversales, interdisciplinarias y de comunicación, como también capacidad de cooperación, autoorganización y autodirección. En ese sentido, se entendería que el conocimiento no es una realidad estática, sino más bien dinámica y cambiante y que el taylorismo o la división de tareas ya no son suficientes como pautas para concebir los programas formativos en la educación superior, como afirman Berdrow y Evers (2010), Corvalán y Tardif (2012), Jonnaert et al. (2006) y Schaeper (2009). Pese a la importancia que tendría el factor mencionado, ninguno de los actores consultados lo reporta como uno de los motivos para hacer el cambio en sus instituciones. Una posible explicación para ello podría ser que los actores consultados no lo consideren relevante o lo desconozcan como parte del contexto que ha impulsado el surgimiento de los enfoques orientados a competencias, al menos no de forma explícita o con total claridad como para llegar a mencionarlo como parte de los procesos desplegados en sus instituciones.

Otro aspecto que autores como Le Boterf (2015), Schaeper (2009), Villarroel y Bruna (2014), y Villa y Poblete (2007) consideran relevante para el surgimiento de los enfoques orientados al desarrollo de competencias es la democratización y, con ella, la masificación de la demanda y acceso a instituciones de educación superior, pues estos habrían conducido a la necesidad de generar mecanismos para asegurar la calidad (Brunner, 2002). Sin embargo, ninguno de los autores consultados lo considera como parte de los motivos para que resulte necesario o pertinente hacer un cambio en los enfoques formativos de sus instituciones, si bien mencionan que los criterios de calidad expresados en los procesos de acreditación sí han influido para que en sus instituciones se opte por modelos de formación por competencias. Ello revelaría que reconocen un aspecto de este factor, procesos de acreditación y búsqueda de calidad, pero no asociado a los contextos de masificación de la educación superior, que es finalmente el que conduce al anteriormente mencionado.

Pese a que los actores no han señalado este factor –democratización y masificación de la demanda de estudios superiores– como un impulso en sus instituciones para decidir hacer el cambio, el contexto peruano de crecimiento en el número de universidades aunado a un crecimiento también en el número de matrículas también podría considerarse como un factor importante, como se explicó en el marco contextual para el Perú, en el cual el número de universidades ha llegado a 144 para la última década frente a tan solo 48 hasta 1990, década de

cambios normativos significativos, varios de ellos vinculados a la posibilidad de que las universidades puedan ser fundadas con fines de lucro. Por ejemplo, en la institución que constituye el caso 1, su crecimiento ha sido importante en el número de filiales con las que cuenta, desde su creación hasta la actualidad, pues pasó de tener una sola sede a tener además filiales en tres ciudades diferentes, con lo que su número de matrículas también se incrementó de manera significativa.

Por otro lado, los resultados muestran información diferenciada respecto de cuál y cómo fue el proceso que cada institución desarrolló para empezar a implementar el modelo de formación por competencias. En el caso 1 ha habido tres procesos de diseño curricular orientados a ello, que han dado como resultado los tres planes de estudios vigentes –2007, 2015 y 2018. Estos tres procesos fueron desarrollados de manera paralela para todas las facultades y carreras, en un mismo momento para todas ellas y con una misma orientación; además, fue un proceso en el que los responsables de conducir las carreras básicamente acataron la decisión institucional y la ejecutaron. En tanto, en el caso 2, si bien los actores han indicado que ha habido diferentes momentos para empezar a implementar el enfoque, es claro que no ha habido un proceso homogéneo y que todas las facultades y carreras no lo han ejecutado en un mismo momento ni bajo los mismos lineamientos; incluso, en algunas carreras o facultades, los actores indican que el proceso de cambio no ha iniciado o no han recibido indicaciones formales desde sus autoridades para ello, a pesar de que desde la oficina de Gestión Curricular los actores consultados han expresado una perspectiva diferente.

Una diferencia importante entre ambas instituciones sobre cómo desarrollaron el proceso de cambio podría encontrarse en la verticalidad con la que se ejecutó el proceso en el caso 1, en tanto ello no se encuentra en el caso 2. En el caso 1, los actores indican que las decisiones se tomaron en el más alto nivel institucional y ellos encontraron que es positivo hacer el cambio y lo llevaron a cabo. En el caso 2, los actores consideran que los cambios deben hacerse desde las bases, con los docentes, y que debe existir libertad para ejecutarlos. Pese a ello, algunos de los actores consultados en el caso 2 declararon que recibieron la indicación de hacer una revisión curricular desde el vicerrectorado académico y pusieron en marcha un rediseño orientado a la formación por competencias porque lo consideraron valioso y necesario. Esto querría decir que en el caso 2 para algunos actores sí hubo indicaciones claras desde las autoridades de realizar una revisión y reorientar sus planes de estudios hacia un modelo de formación por competencias y que ello sería ventajoso; pero para otros actores en el caso 2 ello no habría sido así. Esto estaría revelando que en el caso 2 la comunicación no ha alcanzado a todos los actores o a todos los niveles.

Cabe también señalar, de acuerdo con lo expuesto en el marco contextual, que la institución que constituye el caso 1 corresponde a una universidad societaria, que es conducida por una junta general de accionistas. En ese sentido, se podría explicar por qué las decisiones sobre cambios institucionales tan importantes, que abarcan a toda la institución, se pueden tomar en un nivel directivo para que luego sean ejecutados de manera vertical, como han señalado los actores. Al mismo tiempo, también ello puede explicar por qué los cambios se han producido de

manera homogénea en el mismo período para todas las facultades y carreras. Ello no habría ocurrido en el caso 2, que corresponde a una universidad asociativa en la que los órganos de gobierno implican procesos decisionales más complejos y consensuales. Esto podría explicar por qué un proceso de cambio como el descrito no se habría desplegado en todas las facultades y carreras al mismo tiempo ni bajo los mismos lineamientos.

Así, pues, para responder la pregunta de cuál ha sido el proceso por el que estas universidades optaron por un modelo educativo basado en competencias, cabe afirmar que los factores externos como las demandas del mundo del empleo, la necesidad de hacer actualizaciones en los diseños curriculares, las posibles ventajas de orientar la formación hacia aprendizajes más pertinentes y enfocados en las demandas sociales habrían sido los motores que impulsaron la decisión de reorientar los diseños curriculares en cada institución. Además de ello, es importante indicar que el proceso mismo no ha sido igual en las dos instituciones analizadas: mientras en el caso 1 el proceso fue homogéneo para todas las facultades y carreras, en el caso 2 no habría sido así.

Esto mostraría que los procesos pueden ser conducidos de maneras diferentes en las diversas instituciones que optan por implementar modelos de formación por competencias: de manera vertical y ejecutiva –en el caso de la universidad societaria– o de manera no uniforme al interior de la institución –en el caso de la universidad asociativa–, dando espacio para que cada facultad y carrera encuentre sus mecanismos de cambio o de implementación. Ello no implica que todas las universidades societarias o asociativas puedan tomar las decisiones sobre implementar un modelo de formación por competencias de la manera en que lo han hecho en los dos casos de análisis, pero sí podría explicar cómo ha ocurrido ello en estos dos casos.

Un aspecto importante vinculado con esta diferencia es que la verticalidad con que se ejecutó el proceso de cambio en el caso 1 habría conducido a un proceso ordenado y homogéneo para todas las carreras, pero en el que los actores no han mostrado una perspectiva crítica al sentido mismo del modelo y no habrían logrado interiorizar razones profundas sobre su utilidad o pertinencia. A diferencia de ello, en el caso 2, algunos de los actores –que sí han manifestado que están realizando el proceso de cambio por motivos de fondo que consideran relevantes– expresan una comprensión del sentido y utilidad de hacer el cambio; pero al mismo tiempo, otros actores consideran que no hay mayores ventajas y que no están realizando el cambio ni en sus diseños curriculares ni en su práctica docente.

Así, la verticalidad en la decisión, diseño e implementación en el caso 1 podría haber permitido orden, lineamientos claros y resultados de diseño en el momento previsto, pero menor profundidad en la comprensión del sentido del cambio. En tanto, la aparente no verticalidad de las decisiones en el caso 2 mostraría que los actores deciden o no emprender un nuevo diseño orientado al desarrollo de competencias o implementarlo de diferentes modos y según las necesidades de cada carrera o facultad; pero con mayor espíritu crítico y comprensión del sentido y potencial utilidad de hacer el cambio, en las carreras en las que se ha empezado a ejecutar una reorientación en el enfoque formativo.

Respecto de todo ello, cabe plantear algunas interrogantes. La primera de ellas es si la verticalidad solo es aplicable a universidades societarias, con fines de lucro, en las que las decisiones se toman a nivel gerencial y los actores académicos las ejecutan porque ello les es encargado o requerido. Es importante tener presente, sin embargo, que en el caso 1, que corresponde a este tipo de universidad societaria dirigida por una junta de accionistas, los actores han mencionado y aludido a la verticalidad en la toma de decisiones, pero no han referido que tuvieran que realizar el proceso de cambio estando en desacuerdo con él; por el contrario, como se ha señalado, los actores consideraron que les parecía pertinente y que la decisión era oportuna. En tanto, en el caso 2, algunos actores refirieron que recibieron un mandato desde el vicerrectorado académico de hacer una revisión y actualización curricular y lo hicieron con el apoyo de las áreas de soporte, reorientando sus diseños a un enfoque por competencias, teniendo conocimiento de qué implicaba ello y por qué resultaría valioso. Pero otros actores refirieron que no recibieron indicación desde sus autoridades y que en sus facultades el cambio no se estaría operando, salvo en algunos casos solo con cuestiones formales como algunas indicaciones en los sílabos de las asignaturas; estos serían los actores que ponen el acento en la necesidad de que un cambio como el analizado deba ser gestionado desde los docentes, es decir, no de manera vertical. Como se puede inferir, la verticalidad en la decisión y el pedido de ejecución podría estar en ambos tipos de universidades; pero la forma en que los actores aceptan o no esa posible verticalidad es una diferencia importante.

Una segunda pregunta sería si la verticalidad en la toma de decisiones de hacer el cambio facilita que los actores que serán los responsables de ejecutarlo se involucren en el proceso haciendo suya la propuesta, es decir, adoptándola y adaptándola a sus propias facultades o carreras. De acuerdo con los hallazgos, en el caso 1 varios de los actores reportan que la principal responsabilidad de desplegar el diseño curricular no es suya, sino de la Oficina de Gestión Curricular. Ello revelaría que no asumen como suyo completamente el proceso. En tanto, algunos de los actores consultados en el caso 2, que reportaron ya haber iniciado el proceso de rediseño o incluso de implementarlo, manifestaron que eran ellos los que dirigían todo el proceso con los docentes y otros grupos de interés y que las áreas de soporte eran precisamente eso, un soporte, no las responsables de concretar el diseño o su implementación. Esta diferencia implicaría que la verticalidad podría conducir a un menor nivel de involucramiento de los actores responsables y que la no verticalidad podría conducir a que los actores participen más activamente.

Por otro lado, en relación con cómo se ha instalado el modelo en los documentos institucionales, los hallazgos muestran que existe coherencia interna entre los documentos que constituyen el marco de referencia: modelo educativo y plan estratégico. En los dos casos, se ha encontrado que lo establecido en la misión y visión institucionales se halla expresado en las diversas competencias generales o genéricas planteadas en el modelo educativo de cada institución, así como en los principios y valores en los que se fundaría dicho modelo. Esto implicaría que, al menos en el establecimiento de los lineamientos generales, en los dos casos existe una sólida articulación.

Al respecto, resulta interesante considerar que algunas de las competencias generales o genéricas de cada institución son coincidentes: aprendizaje autónomo, comunicación efectiva o eficaz, ciudadanía, aprendizaje colaborativo o trabajo en equipo. La institución que constituye el caso 1 declara en sus documentos institucionales seis competencias; la institución que constituye el caso 2, siete competencias genéricas. Y se encuentra coincidencias en cuatro de ellas. Cabría preguntarse si existe alguna forma de isomorfismo en la elección de las competencias generales o genéricas entre estas instituciones y algunas otras. De hecho, como se mencionó en la fundamentación del problema, al aludir a las competencias generales declaradas por algunas universidades del país, varias de estas competencias generales también aparecen mencionadas en los dos casos de análisis: comunicación, ciudadanía, trabajo en equipo, liderazgo, investigación, entre otras. La pregunta pendiente sería por qué diversas universidades del país optan por competencias genéricas semejantes o coincidentes, podría deberse a que son competencias consensuadas tácita o explícitamente en las universidades del país o podría deberse a que se trata de las competencias que se considera necesarias para el mundo del empleo, buscando atender las demandas sociales, o podría deberse a una forma de isomorfismo mimético sobre este aspecto puntual para buscar legitimidad, para el caso de algunas instituciones. Sin embargo, no puede afirmarse que las universidades analizadas hayan decidido implementar modelos de formación orientados a competencias en busca de reconocimiento o legitimidad, así como otras universidades del país. En el Perú, algunas universidades asociativas y públicas que ya gozaban de amplio reconocimiento optaron por estos modelos; algunos ejemplos han sido mencionados en el capítulo dedicado al planteamiento del problema de investigación. En estos casos, las razones tendrían que ser otras, probablemente más legítimas y con fundamentos más académicos que vinculados al reconocimiento en el mercado de universidades.

Por otro lado, como señala Díaz Barriga (2006), si bien existen diversas instituciones que han optado por elaborar sus diseños curriculares con enfoques orientados a la formación de competencias, en muchas de ellas no ha habido un correcto paso del diseño a la implementación, pues existe la pregunta aún pendiente de si se ha logrado realmente la reforma. Para esta autora, en muchas instituciones se ha operado el cambio básicamente porque se ha buscado innovar, asumiendo que lo nuevo implica innovación. Frente a esta idea, cabe preguntarse en cuál de las dos instituciones el proceso de cambio en el diseño orientado a desarrollar competencias realmente se ha llevado a la implementación de modo tal que la propuesta no quede solo a nivel de diseño. Los docentes consultados en ambas instituciones, si bien consideran que sus prácticas docentes han cambiado desde que el discurso de las competencias se ha instalado en ellas, consideran que aún hay asuntos pendientes para poder realizar la implementación de la mejor manera posible.

Sobre ello, cabe destacar que las dos instituciones elegidas como caso de análisis son universidades que han recibido el licenciamiento institucional y que gozan de amplio prestigio y reconocimiento en las regiones en las que operan. Además de ello, tal como han reportado los actores de ambas instituciones, los principales motivos que ellos han declarado son la búsqueda

de pertinencia y funcionalidad en la formación, así como la atención a demandas sociales y laborales. Si bien en el caso 1 los actores no especificaron con detalle cuáles serían esas demandas y no mostraron un conocimiento profundo de las mismas, no puede inferirse que consideren que la razón para realizar el cambio en sus enfoques formativos sea una búsqueda de reconocimiento. Lo mismo se encuentra en lo reportado por los actores del caso 2. Es decir, para ambos casos se puede afirmar que las razones del cambio habrían sido fundamentalmente académicas o de búsqueda de mejoras en la formación.

De otra parte, con respecto a cómo se ha venido desarrollando la implementación del enfoque de formación por competencias en cada institución, en los dos casos analizados, las autoridades académicas han afirmado que sus instituciones generaron diversas acciones y cambios institucionales, entre los que se encuentra la creación de instancias para ejecutar la implementación, como oficinas de evaluación o áreas de soporte para elaborar los diseños curriculares orientados al desarrollo de competencias. Además de ello, estas autoridades afirman que se ha desplegado una serie de capacitaciones y talleres dirigidos a los docentes con el fin de involucrarlos en el proceso de cambio y orientarlos en su práctica docente.

Por su parte, los docentes de ambas instituciones también coinciden en que se llevaron a cabo capacitaciones, reuniones y talleres en los que se les comunicó en qué consiste el modelo y cómo deben llevarlo a la práctica. Sin embargo, en ambos casos señalan que estos no fueron suficientes y que habría hecho falta mayor discusión, mejor comunicación, capacitaciones con mayores bases teóricas, más tiempo y, en el caso 2, más trabajo conjunto. Además de todo ello, los docentes de ambas instituciones coinciden en que han contado con una serie de recursos necesarios para llevar a cabo la implementación del cambio, como por ejemplo apoyo de expertos, asesoría y acompañamiento, recursos financieros, entre otros. Sobre este punto, se encuentra coincidencia entre lo señalado por las autoridades y por los docentes de ambas instituciones. Al mismo tiempo, sin embargo, los docentes consultados en ambas instituciones señalan que hicieron falta más recursos, como por ejemplo incentivos económicos, más capacitaciones, personal más capacitado o expertos, material bibliográfico que dé soporte a las capacitaciones, entre otros. Esto contrasta con lo expresado por las autoridades académicas que se enfocaron más en los procesos generales que acompañan el proceso de cambio. En ambos casos, algunas autoridades han señalado que se requiere además un cambio en cuestiones relativas, por ejemplo, al número de estudiantes que está permitido que se matricule en una sección o al número de asistentes de docencia que puede acompañar a un grupo de estudiantes.

Es interesante que sobre este punto –número de estudiantes por aula– no hay diferencias entre una universidad societaria y una asociativa. Es decir, independientemente de si la institución tiene o no fines de lucro, las autoridades consultadas consideran que es necesario que haya menos estudiantes por aula para lograr una mejor implementación de un modelo orientado a desarrollar competencias.

Estos hallazgos coinciden con lo expresado por autores como Corvalán y Tardif (2012), Díaz Barriga y Hernández (2010), Ion y Cano (2011), Jonnaert et al. (2006) y Díaz Barriga (2006),

quienes sostienen que muchas instituciones ya están implementando modelos de formación por competencias; sin embargo, no existe certeza respecto de cómo se entiende la noción de competencia o existe poca claridad metodológica para transitar del perfil y diseño hacia la implementación, los docentes no tienen total claridad sobre cómo desarrollar competencias o cómo evaluarlas y no se sienten suficientemente preparados, se presiona a los diseñadores sin una sólida base teórica. Estos problemas, reportados por los autores, se ven expresados en lo manifestado por los actores consultados en las dos instituciones pues consideran que, si bien sus instituciones han desplegado muchas acciones y cambios para conducir el proceso, hace falta aún seguir trabajando en ello.

Sobre ello, cabe mencionar lo precisado por Gimeno Sacristán (2207) en relación con el currículo prescrito, el currículo dado a los docentes y el currículo modelado por los docentes. Como se ha indicado, en los documentos institucionales se declara un conjunto de competencias generales o genéricas que están alineadas con la misión y visión institucionales, así como con sus principios y valores. Existe, además, en el caso 1, documentos de diseño curricular en los que se encuentra un alineamiento entre las competencias y el plan de estudios. Pese a ello, si bien los docentes señalan que sus prácticas han cambiado, aún consideran que hace falta mayor claridad, mayor preparación o mayor comunicación. En ese sentido, se encontraría que el currículum prescrito y el currículum dado a los docentes, en el caso 1, ha llevado a que estos hagan un modelamiento en función de su propia interpretación, pero no necesariamente habría una cabal comprensión o adecuada interpretación de lo prescrito. En tanto, para el caso 2, si bien existirían lineamientos generales expresados en el documento institucional del modelo educativo, varios actores institucionales no han hecho suya la propuesta para iniciar procesos de cambio. Es decir, en este caso no habría habido aún un modelamiento por parte de un buen grupo de actores, aunque para otros sí, en la medida en que han iniciado procesos de cambio en sus carreras. También en el caso 2 se encontraría que hay diferencias entre lo declarado o prescrito, la información dada a los docentes y la forma en que estos están asumiendo y llevando a la práctica todo ello.

Lo señalado en los dos párrafos precedentes implicaría que, pese a que se han generado acciones y cambios importantes en ambas instituciones (comunicación del currículo prescrito y currículo dado a los docentes), estos no serían aún suficientes desde la perspectiva de los actores. Si bien por un lado reconocen los esfuerzos institucionales, no se sienten aún suficientemente preparados para ir hacia la implementación (currículo modelado por los docentes). Ello es muy importante porque conlleva a que las acciones deban ser sostenidas en el tiempo, reiterarse, replicarse. Un proceso de cambio en el enfoque formativo institucional requiere que no solo las autoridades académicas estén de acuerdo con el cambio y que encuentren ventajas en él, sino que los docentes comprendan las razones, los retos, las estrategias para ejecutarlo. Las capacitaciones, talleres, comunicaciones, sesiones de trabajo y socialización deben ser permanentes, deben reiterarse, no solo para garantizar que la información ha llegado a todos de la forma esperada, sino para recoger las dificultades que están enfrentando, para compartir las experiencias exitosas e identificar las estrategias que funcionan adecuadamente y las que no.

Así pues, como respuesta a la pregunta sobre cómo se ha venido desarrollando la implementación del enfoque de formación por competencias en cada institución, cabe mencionar que en los dos casos analizados hay coincidencia en que se ha llevado a cabo una serie de acciones y cambios institucionales, pero que estos no habrían sido suficientes puesto que aún existirían brechas que deben ser cubiertas, tanto desde la perspectiva de los docentes como desde la perspectiva de las autoridades. En función de ello, cabría afirmar que la implementación en ambas instituciones aún estaría en desarrollo o construcción.

En relación con la percepción de los docentes y las autoridades sobre la pertinencia de haber optado por un modelo de formación por competencias, se puede sostener que, en los dos casos analizados, mayoritariamente los actores coinciden en afirmar que implementar el modelo de formación por competencias conlleva ventajas en los aprendizajes de los estudiantes y en la calidad de la formación. Sin embargo, algunos actores en ambas instituciones plantean perspectivas críticas respecto de todo el proceso.

Estas perspectivas críticas podrían explicarse a la luz de lo afirmado por autores como Corvalán (2008), Cuba Esquivel (2016), Díaz Barriga y Hernández (2010), Gonzci (1994), De Ketele (2008) y Villarroel y Bruna (2014), quienes sostienen que las críticas a los enfoques por competencias se explican en función de la evolución del concepto mismo de competencia pues, en un primer momento, una primera concepción de competencia estaba asociada a tareas discretas y al conductismo; en un segundo momento, las competencias se entendían como atributos o competencias generales; en una tercera etapa, se habría superado el saber hacer y se habría pasado a conceptualizar las competencias como saber actuar en contextos específicos, como desempeños cognitivos y no solo conductuales.

Los resultados muestran que esta última concepción de competencia no se halla en los actores consultados, salvo pocos casos, particularmente en aquellos actores más informados por su rol en la institución, especialmente en el caso 2. En el caso 1, solo un 3% de los docentes consultados expresó su noción de competencia asociada al saber actuar en contexto; en tanto en el caso 2, fue un 15%. Más bien, mayoritariamente, los actores consultados en ambos casos expresaron que su concepción de competencia se basa en el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes o en un saber hacer (casi un 40% en ambas instituciones). Una posible explicación para la diferencia en la noción de competencia entre ambas instituciones podría estar en el hecho de que en el caso 1, al haberse desarrollado tres procesos de cambio en el enfoque formativo hacia competencias, es probable que no se haya insistido en la conceptualización misma de las competencias y que los actores continúen con una versión inicial o anterior o menos actualizada y, por ello, menos vinculada a la noción de la cognición situada. En tanto, en el caso 2, dado que el proceso de cambio sería más reciente, es probable que la conceptualización de competencia que se ha comunicado esté más actualizada y que los actores la tengan más presente.

La forma de entender la noción de competencia podría explicar las perspectivas críticas encontradas en ambos casos, de acuerdo con lo planteado por autores como Corvalán (2008), Villarroel y Bruna (2014), Cuba Esquivel (2016), Gonzci (1994) y Díaz Barriga y Hernández (2010),

quienes afirman que, en los inicios de la aparición de los enfoques por competencias, las críticas podrían haber estado más sólidamente justificadas. Es decir, para los actores, en función de cómo expresan sus nociones de competencia, estas estarían más emparentadas con las perspectivas iniciales de estos enfoques y no habrían llegado a conocer o impregnarse de las perspectivas socioconstructivistas y de la cognición situada.

Como afirma Yañiz (2006), existirían tres motivos de las resistencias a los enfoques por competencias: su fuerte vinculación con el mundo empresarial, que es una de las críticas encontradas en el caso 2, pero no en el 1; un elitismo en determinados grupos de influencia, que no es un aspecto encontrado en ninguno de los dos casos analizados; y una eventual pérdida de libertad académica y autonomía institucional, que es una de las críticas encontradas en el caso 2, pero no en el caso 1. Así, también, como afirman Corvalán (2008), Díaz Barriga (2006), Perrenoud (2012) y Yañiz (2006), es importante determinar qué competencias formar, cuándo y quién debe determinar cuáles son las necesarias; ello se ha visto cuestionado por los actores del caso 2, pero no del caso 1.

Además de ello, como se ha mostrado en el análisis de resultados, un 96% y un 95% de los docentes consultados en el caso 1 y en el caso 2, respectivamente, consideran que es positivo implementar un modelo de formación orientado a competencias. Es decir, es una gran mayoría la que tiene una percepción favorable, pese a que sus aproximaciones a la noción de competencia están más emparentadas con aquellas que, según los autores revisados, son más susceptibles de críticas. Cabe preguntarse, si los actores tienen una noción de competencia más vinculada con conocimientos, habilidades, saber hacer, y esta es una noción más susceptible a cuestionamientos, ¿qué es lo que los docentes están considerando como favorable de un cambio de enfoque, orientado a competencias? Como se ha mostrado en la exposición de los resultados, las razones dadas por los docentes para su percepción a favor del modelo son diversas, pero algunas de ellas son que se alcanza aprendizajes más integradores, que no solo se orienta a conocimientos, que se genera relaciones más horizontales entre docentes y estudiantes, entre otras. Es decir, independientemente de cómo conciben la idea de competencia, sus perspectivas sobre la orientación del modelo recogen lo que consideran valioso de este.

De otro lado, algunos de los actores del caso 2 también han planteado como crítica al modelo de formación por competencias que este es reduccionista, técnico o formal, o prescriptivo; o que para ciertas disciplinas los modelos formales no implican aportes importantes en los modelos de formación. Estas críticas también se encuentran mencionadas por autores como Corvalán (2008), Díaz Barriga (2015), González et al. (2008), Jones y Moore (2008) y McNeil et al. (2012), cuando afirman que estos cuestionamientos se encuentran en muchos actores institucionales. En el caso 2, algunas autoridades académicas, responsables de la conducción de algunas carreras, manifestaron que el enfoque por competencias les resulta útil porque les permite visibilizar y orientar las actividades formativas hacia metas claras que son relevantes para las demandas sociales y laborales. En tanto, para otros actores, autoridades académicas y docentes, de carreras o especialidades más especulativas, el enfoque es formal y no es aplicable

para sus disciplinas. Señalaron además que los modelos formales por sí mismos no son valiosos o útiles o que, en todo caso, se requiere esperar a que haya evidencias muy concretas de sus potenciales ventajas antes de considerar empezar a implementarlos. Esta diferencia en las críticas relacionada con el tipo de disciplina o carrera de los actores no se encontró en el caso 1, en el que todas las carreras o disciplinas están muy orientadas a la profesionalización y no a disciplinas más especulativas como Matemática Pura, Lingüística u otras semejantes.

Sobre este punto es importante considerar algunos aspectos contextuales generales y particulares de los dos casos de análisis. Como ya se ha indicado, el caso 1 corresponde a una universidad con fines de lucro; además de ello, como se señaló en la descripción de los participantes en el estudio en el capítulo dedicado al diseño metodológico, los docentes consultados en el caso 1 son mayoritariamente docentes con menos tiempo de trabajo en la institución y de menor edad. En tanto, en el caso 2, la mayoría de los docentes que respondieron el cuestionario tienen más experiencia y más tiempo de trabajo en la institución. Además, en el caso 1, las carreras o disciplinas que se ofrecen son más profesionalizantes, como algunos actores las han llamado; a diferencia de ello, en el caso 2, la institución ofrece carreras que corresponden a disciplinas menos profesionalizantes. Sobre este punto, cabría preguntarse si realmente tiene más sentido implementar un modelo de formación por competencias en carreras más profesionalizantes u orientadas más a una formación de orden práctico que a carreras o especialidades más especulativas. Vinculado ello al hecho de que, como se sabe, uno de los impulsos para el enfoque por competencias ha surgido desde la esfera laboral y el mundo de la empresa, los niveles diferenciados de criticidad entre los actores consultados podrían explicarse también por su propia perspectiva personal, laboral y disciplinar. Ello, sin embargo, debe ser relativizado, pues varios actores del caso 2 que corresponden a áreas de formación no profesionalizantes han expresado también una posición a favor de los enfoques orientados a competencias. Por ejemplo, uno de estos actores señaló que “lo bueno hay que tomarlo de donde venga”, haciendo alusión a que, si bien su carrera no corresponde a una disciplina profesionalizante y que el enfoque de competencias tiene sus orígenes en el mundo empresarial, si este enfoque tiene aspectos positivos, deben ser tomados en cuenta para mejorar las propuestas formativas. Además de ello, es oportuno indicar que no se ha encontrado una diferencia entre la perspectiva de los docentes según su tipo de dedicación a la docencia, a tiempo completo o a tiempo parcial; es decir, la proporción de docentes a tiempo completo o a tiempo parcial que se muestra a favor del modelo se corresponde con la proporción de docentes que respondió el cuestionario, según su tipo de dedicación.

Así, pues, en relación con la percepción de los actores respecto del modelo de formación por competencias, puede afirmarse que en ambas instituciones existe una mayoritaria valoración a favor del modelo, pero hay actores que plantean críticas sobre el sentido, la utilidad y la orientación del mismo, así como críticas a la forma de implementación. Las críticas estarían asociadas en ambos casos a la forma en que los actores conciben la noción de competencia. A pesar de que hay coincidencias respecto a todo ello en los dos casos analizados, en los actores del caso 2 se encuentra un mayor conocimiento del modelo y una crítica más acentuada.

Sobre ello, es interesante resaltar que las perspectivas críticas del caso 2 tienen mayores argumentos y expresarían una mayor reflexión sobre el sentido del modelo, a pesar de que para algunos actores la institución no les ha indicado que deben empezar a hacer sus diseños curriculares con esta nueva orientación. Es decir, serían más críticos y tienen argumentos más sólidos que los actores del caso 1, pero el cambio para algunos aún no habría empezado a operarse.

A partir de los hallazgos, es posible ahora plantear la respuesta a la pregunta general del presente estudio: ¿cuál ha sido la trayectoria de las universidades que han optado por modelos educativos basados en competencias desde que decidieron trabajar con dicho modelo? Los resultados permiten afirmar que hay coincidencias y diferencias entre los dos casos analizados. La trayectoria en ambos casos puede describirse como un proceso que se inicia a partir de la decisión de las autoridades para hacer el cambio en sus enfoques formativos y empezar a implementar un modelo de formación orientado al desarrollo de competencias debido a factores como las demandas del mundo del empleo, la necesidad de vincular la formación con las demandas de otros actores externos y la búsqueda de mayor pertinencia y funcionalidad en la formación. Además de ello, como parte de esta trayectoria, en ambas instituciones, el proceso partió de un conjunto de lineamientos –expresados, por ejemplo, en el establecimiento de las competencias generales o genéricas en el documento del modelo educativo institucional– que expresa coherencia interna en relación con otros documentos institucionales; luego, se inició el proceso de diseño y de implementación, que fue conducido desplegando diversas acciones y cambios institucionales, como la creación de nuevas áreas de soporte a los docentes, mayor asignación presupuestal y de recursos, así como diversas capacitaciones dirigidas a los docentes. Así mismo, en ambas instituciones, los docentes mayoritariamente reconocen que sus prácticas docentes habrían cambiado en diferentes aspectos a partir del proceso de implementación. De otra parte, los diferentes actores en ambas instituciones expresan de manera mayoritaria una perspectiva que considera las potenciales ventajas del modelo.

Estas coincidencias en los dos casos analizados contrastan con las diferencias encontradas. Mientras en el caso 1 los actores indican que el proceso de decisión e implementación se desarrolló de una manera vertical y homogénea en todas las facultades y carreras y sus cuestionamientos básicamente son de orden práctico, los actores del caso 2 indican que los procesos de decisión e implementación no se habrían llevado a cabo de una forma homogénea o simultánea en todas las facultades y carreras, además de plantear cuestionamientos y críticas de fondo al modelo mismo.

Como se ha señalado, llama la atención que en el caso 1 el proceso haya sido desplegado de forma vertical, sin que se haya encontrado un pedido o exigencia por parte de los actores de que se les consulte o se les involucre, y que estos muestren una mayor disposición a ejecutar el cambio. En tanto, en el caso 2, si bien no se ha encontrado que el proceso se haya conducido de manera vertical, algunos actores sí expresan que se requiere trabajar desde las bases, con los docentes, ejerciendo su libertad para decidir al interior de cada facultad y carrera. Y, al mismo tiempo, son los actores del caso 2 quienes parecerían tener una aproximación a la noción de

competencia más cercana a la idea de saber actuar en contexto, la cual, según lo expresado en el marco teórico, sería la concepción que tendría menos justificaciones para las críticas.

Una posible explicación para el fuerte acento crítico en el caso 2 podría encontrarse en el tipo de población docente que conforma la institución y que fue consultada. Como se puede observar en el anexo 1, en el caso 2, el 51% de los docentes consultados tienen más de 10 años trabajando en la institución; mientras en el caso 1, el 59% de los docentes consultados tienen menos de dos años. Como señaló uno de los actores entrevistados en el caso 2, los profesores más jóvenes tienden a tener una perspectiva más favorable hacia la formación por competencias porque tienen otras experiencias laborales en otros tipos de instituciones o porque están iniciando su labor docente y el enfoque les resulta útil.

Otra posible explicación podría encontrarse en el hecho de que en el caso 1, ya se había implementado un modelo de formación por competencias desde el año 2007 y también en el año 2015; y básicamente los actores han enfocado sus apreciaciones en el diseño curricular más reciente, de 2018, en el cual han encontrado que las deficiencias de las implementaciones anteriores habrían empezado a superarse. Ello no ha ocurrido en el caso 2, en el que la experiencia de implementar este modelo sería más reciente, nueva o la primera.

Por otro lado, otra diferencia importante entre los dos casos es que en el caso 1, para el diseño curricular 2018, tal como reportaron los actores consultados, los planes de estudio fueron construidos desde el inicio articulados con competencias generales, transversales y específicas, definiendo para cada una de ellas niveles de logro progresivos. Ello no se encuentra en el caso 2, en el que los actores indican que cada docente decide a qué competencia y en qué nivel contribuye su curso; esto es algo que estos actores valoran porque refuerza su libertad de cátedra. En el caso 1, los docentes no tienen la libertad de elegir a qué competencia contribuyen sus cursos, ello viene definido desde el plan de estudios y el diseño curricular.

Sobre este punto cabe preguntarse cuál de las dos maneras de empezar a implementar el enfoque habría obtenido mejores resultados, al menos en el diseño. En el caso 1, los planes de estudios resultantes están articulados con las competencias institucionales –generales– y con las específicas, con indicaciones puntuales de a qué nivel de logro de cada competencia debe contribuir cada curso dentro del plan de estudios. Ello no ocurre en el caso 2, en el cual cada profesor tiene libertad de decidir a qué competencia y con qué nivel de logro contribuye su asignatura. En el caso 1 hay menos libertad para el diseño y desarrollo de la asignatura para el docente; en el caso 2, hay más libertad para que el docente diseñe y desarrolle su asignatura asociándola a una determinada competencia. Así también, en el caso 1, hay más lineamientos para que el docente diseñe y desarrolle su asignatura sabiendo de antemano a qué competencia esta debe contribuir; en el caso 2, podría ocurrir que los docentes terminen por decidir que sus cursos se orientan solo a una o dos de las competencias institucionales y se dejen fuera de consideración algunas otras. Así, pues, al menos en el diseño, el direccionamiento más vertical del caso 1 permitiría que todas las competencias estén cubiertas en todos sus niveles de logro, algo que no estaría garantizado en el diseño del caso 2, lo que implicaría un mejor resultado

para el caso 1 que para el caso 2, sobre este punto particular de la articulación entre cursos y competencias.

Como síntesis, se puede afirmar que la trayectoria que habrían trazado las dos instituciones analizadas habría iniciado con un reconocimiento de que existen factores que impulsan el cambio hacia un enfoque de formación por competencias fundamentalmente en las necesidades de vincular la formación con las demandas sociales y del mundo del empleo, así como en mayor pertinencia y funcionalidad. Luego de ello, ambas instituciones han desplegado procesos de involucramiento de las autoridades académicas y de los docentes a través de diversos medios y acciones para conducir tanto el diseño como la implementación del modelo orientado a competencias. En este punto, los actores de ambas instituciones expresan diferencias en sus percepciones, así como también se encuentra que los resultados de los diseños en ambos casos se diferencian en cuanto a sus niveles de articulación en los planes de estudio entre los cursos y las competencias.

Frente a todos los hallazgos analizados y contrastados con el marco teórico y el marco contextual, es oportuno plantear la perspectiva de este estudio respecto de las trayectorias que las universidades requieren recorrer para implementar un cambio en el enfoque de formación, como el orientado al desarrollo de competencias. Un proceso de cambio en la perspectiva formativa de una institución educativa es un proyecto institucional de gran alcance y muy complejo, no es relevante si se trata de un viraje hacia competencias o hacia otro enfoque. Cualesquiera que sean los motivos institucionales para realizar el cambio, estos deben ser legítimos en términos de búsqueda de mejoras formas de conducir los procesos formativos, porque ello permite que los actores puedan comprender el sentido de un cambio tan demandante y exigente para ellos y hacerlo suyo. Además de que deben ser legítimos, deben ser comunicados con mucha claridad y de diversas maneras. Es decir, no basta con generar algunas reuniones de trabajo para comunicar; la propuesta debe estar claramente expresada en documentos institucionales formales, que se deben no solo compartir sino discutir para una socialización efectiva. Esta socialización debe ser reiterada; es decir, puede haber hitos en los momentos en que se comunica e institucionaliza el cambio, pero las diversas instancias deben estar en constante interacción para discutir la propuesta, entenderla, apropiarse de ella e ir mejorándola. Esto último es fundamental, porque el currículo es una construcción dinámica, que va evolucionando y enriqueciéndose. Así, los actores pueden entender que su esfuerzo de participar en reuniones y reorientar sus prácticas pedagógicas, en rehacer sus materiales educativos y sus formas de evaluación, entre otros, se ven recompensados con un reconocimiento de que sus aportes son recogidos e integrados en nuevas versiones de las propuestas.

De otro lado, independientemente del tipo de institución de que se trate, sea una universidad societaria o asociativa, es importante que los actores estén involucrados en diversas etapas de los procesos decisionales, por ejemplo, para decidir qué competencias plantear. Ello es fundamental para que la propuesta formativa por competencias recoja las experiencias de todos los actores, no solo las autoridades o los docentes, sino los estudiantes y otros grupos de interés.

Aquí entra en juego el aspecto de la verticalidad encontrada en los dos casos de análisis. La verticalidad puede jugar un rol positivo en el proceso, en la medida en que las esferas más altas de la institución formalizan la propuesta y la comunican; pero esa propuesta requiere ser construida con los actores que la van a implementar y con los actores que la van a recibir, es decir, los estudiantes en una primera instancia y los empleadores y la sociedad en general, en una segunda instancia. En ese sentido, las autoridades deben ejecutar acciones desde su rol: comunicar, destinar recursos, investigar, generar grupos de trabajo, entre otras muchas acciones. Pero estas acciones deben desplegarse trabajando de manera conjunta con otros grupos de actores.

En relación con los procesos de implementación, también es fundamental que las acciones de comunicación y capacitación sean constantes. Como se ha visto en los dos casos analizados, si bien se han desarrollado cambios y acciones importantes, que han involucrado un despliegue importante de recursos humanos y financieros, los docentes aún consideran que hace falta más información, formación, lineamientos. Ello puede deberse a diversos factores como, por ejemplo, que las comunicaciones o capacitaciones no hayan sido suficientemente robustas, claras o pertinentes o que no se haya alcanzado a la totalidad de los actores que debió alcanzarse. Como quiera que haya ocurrido en las dos universidades analizadas, hay una demanda de los docentes por mayor precisión y comunicación. Ello puede estar vinculado a que, como sostienen Corvalán y Tardif (2012), el marco teórico para el desarrollo de competencias aún está en construcción. Esto puede explicar la resistencia de algunos actores del caso 2, quienes consideran que falta más información para saber si tiene sentido un cambio de enfoque como el orientado a competencias.

No ha sido el propósito de este estudio determinar si es pertinente un enfoque de formación orientado a competencias, así como tampoco evaluar si el proceso en las dos instituciones analizadas ha sido adecuado. Pero queda evidenciado que la trayectoria que requieren recorrer las instituciones que deciden hacer un cambio como el analizado implica transitar por un proceso exigente, que debe recoger permanentemente la forma en que los actores lo asumen y lo van desplegando desde sus diferentes roles. Un aspecto que también queda evidenciado en los dos casos de análisis es que el proceso está aún en construcción y que quedan muchos puntos pendientes de ser trabajados a nivel institucional.

En relación con la metodología empleada en el presente estudio, cabe mencionar que la realización de entrevistas a las autoridades académicas permitió recoger información puntual, específica y detallada sobre los procesos institucionales y las percepciones de estos actores. Además de ello, la aplicación de un cuestionario dirigido a los docentes con preguntas tanto abiertas como cerradas permitió contrastar lo reportado por las autoridades con la perspectiva de los docentes. Ambas fuentes de información, sumadas a la información documental del modelo educativo y plan estratégico de cada institución, permitieron triangular la información y contrastarla, lo que permite afirmar que los hallazgos reportados en el presente estudio cuentan con un alto nivel de confiabilidad.

En línea con ello, puede afirmarse que la metodología empleada permite un acercamiento desde el propio contexto y los actores institucionales y, con ello, permite una comprensión de los procesos institucionales internos tal como los actores los perciben. Esta es una característica de los estudios de caso y de los estudios cualitativos. El aporte de este estudio a este enfoque de investigación residiría en que contribuye a fortalecer los resultados que pueden esperarse de este tipo de estudios, en tanto efectivamente se logra describir y comprender procesos complejos que implican una diversidad de actores.

Sería interesante e importante, por otro lado, que futuros estudios se enfoquen de manera longitudinal en analizar cómo va evolucionando la noción de competencia en los actores institucionales de los dos casos analizados, a medida que los procesos de implementación van madurando. Ello permitiría determinar si las instituciones están trabajando adecuadamente y en todos los niveles en la conceptualización para luego pasar a la implementación con mayores bases teóricas adaptadas, adoptadas y asumidas por todos los actores.

La verticalidad con la que puede conducirse un proceso de cambio como el analizado en esta investigación no es un aspecto que haya sido encontrado en la literatura revisada, pero es un resultado importante que marca una diferencia relevante entre los dos casos analizados. Así mismo, el tipo de carreras y los años de labor en la institución de los docentes tampoco es un aspecto que la literatura revisada haya remarcado como factor que genere mayor o menor resistencia al cambio. Resultarían, por ello, hallazgos propios de este estudio que valdría la pena continuar explorando en investigaciones futuras. Es decir, podría profundizarse en las diferentes formas de asumir el enfoque por competencias entre diferentes poblaciones de docentes.

Otro hallazgo propio de este estudio es la diferencia entre los dos casos analizados en relación con la cantidad de experiencias previas de implementación de un enfoque de formación por competencias. Como se ha señalado, en el caso 1, de acuerdo con lo informado por los actores, se habrían conducido tres procesos de cambio curricular orientados a la formación de competencias; en tanto en el caso 2, la institución se encontraría –al parecer– en un primer proceso a nivel institucional. Ello habría llevado a que los actores del caso 1 encuentren menos resistencia, que expresen una menor desconfianza frente al enfoque y que sus planes de estudio se hayan construido con una mayor articulación entre cursos y competencias; en tanto en el caso 2, al encontrarse en un primer proceso a nivel institucional, los actores han expresado mayor espíritu crítico frente al modelo y mayor desconfianza frente a sus potenciales ventajas, además de que los planes de estudios no estarían teniendo una articulación organizada entre cursos y competencias. Cabe mencionar que, para el momento en que se culminó este estudio, la institución que constituye el caso 1 tiene avanzado el proceso de implementación su último diseño curricular orientado a desarrollar competencias, en tanto en el caso 2, algunas facultades recién estarían iniciando la implementación y otras no habrían aún iniciado el diseño.

Estos aspectos –la verticalidad, el tipo de institución, el tipo de carreras, la cantidad de veces en que se realiza un rediseño curricular orientado a competencias– constituyen un aporte al conocimiento en la gestión curricular, en la medida en que permiten comprender cómo se

pueden gestionar procesos de diseño como el analizado y su implementación, así como las dificultades que todo ello conlleva. Como se ha señalado, la verticalidad en el caso 1 ha conducido a un diseño más articulado que en el caso 2, en tanto está definido desde el plan de estudios cómo contribuye cada curso al desarrollo de las competencias, y ha ido de la mano con la forma en que en la institución se toman las decisiones, algo que probablemente es más difícil de desplegar en una institución más democrática o con más instancias de gobierno que toman las decisiones. Al mismo tiempo, el tipo de carreras en que se implementa un modelo como el analizado puede también facilitar el proceso o puede hacerlo más difícil y generar mayores resistencias. Estos son aspectos que deben tenerse en cuenta en los procesos de gestión curricular de cualquier institución.

Dado que el presente estudio fue concebido desde un enfoque cualitativo, no ha sido su propósito generalizar los resultados a otros casos. Por ello, para poder afirmar si los hallazgos encontrados en los dos casos de estudio son similares a otros casos, sería necesario replicar la aplicación de los instrumentos a casos nuevos, tanto el protocolo de entrevistas como el cuestionario. A partir de la contrastación con nuevos hallazgos, sería posible generar estudios cuantitativos en un número mayor de instituciones para poder generalizar los resultados.

En relación con lo anterior, cabría mencionar como limitaciones del presente estudio que no ha sido posible explorar cuáles son las evidencias que los docentes consultados tienen para expresar una valoración positiva sobre un modelo de formación por competencias, precisamente porque se ha encontrado que no tienen total claridad sobre en qué consiste la propia noción de competencia. Así mismo, otra limitación es que el estudio no incluyó un recojo de información en profundidad con los docentes, lo que habría podido realizarse con entrevistas también para este grupo de actores; ello habría permitido ganar en profundidad y resolver, también, la limitación anterior.

Es una tarea pendiente para investigaciones futuras evaluar qué tipo de estrategia conduce a mejores resultados, tanto en el diseño como en la implementación de un enfoque como el que busca desarrollar competencias. En primera instancia, parecería que la verticalidad ofrece resultados más promisorios en un primer momento; pero como se ha señalado en el marco teórico de esta investigación, sin el involucramiento y la convicción por parte de los docentes, un proceso de cambio de esta naturaleza puede tener más dificultades en la implementación, aunque en el diseño todo parezca bien articulado y estructurado.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que se formula a continuación están basadas en los objetivos específicos planteados en el diseño del estudio.

En primer lugar, en relación con el objetivo referido a *analizar el proceso que llevó a cabo cada universidad para optar por un modelo de formación orientado a desarrollar competencias*, se plantea las siguientes conclusiones.

- a. Las instituciones analizadas decidieron implementar un modelo de formación por competencias a partir de un reconocimiento de que el cambio es impulsado por factores externos como las demandas sociales, demandas del mundo del empleo, necesidad de mayor pertinencia y funcionalidad en la formación; así como factores internos, en particular, necesidad de actualización o mejora en los diseños curriculares existentes. Sin embargo, no consideran de forma explícita entre los factores externos otros dos importantes como la democratización y masificación de la educación, así como las demandas de la sociedad del conocimiento.
- b. La decisión de implementar un modelo de formación por competencias en los dos casos analizados se ha conducido de manera diferenciada: con una orientación vertical, en la que los actores acatan la decisión del cambio y lo ejecutan, y con una orientación que ha dejado libertad a los actores para decidir cómo realizar el diseño en sus carreras o facultades, en la que los actores inician el cambio por convicción de que este traería ventajas en los procesos formativos o en la que algunos actores aún no han iniciado el diseño.
- c. En el caso 1, en todas las facultades y carreras se ha realizado el diseño curricular orientado a desarrollar competencias, siguiendo lineamientos institucionales comunes. En tanto en el caso 2, el diseño o rediseño curricular orientado a competencias no ha iniciado en todas las facultades y carreras. Esta diferencia podría deberse al tipo de institución a que corresponde cada caso de estudio: la primera, una universidad societaria dirigida por una junta de accionistas que representa la instancia de más alto nivel decisonal; la segunda, una universidad asociativa con más diversas instancias de gobierno y con una plana docente de mayor antigüedad y experiencia.

En relación con el objetivo referido a *analizar la coherencia interna del modelo en los documentos institucionales*, las conclusiones son las siguientes:

- a. En los dos casos analizados se encuentra que existe coherencia interna en los documentos institucionales referidos el diseño orientado al desarrollo de competencias, que se expresa en una misión y visión orientadas a estas, en la declaración explícita de un conjunto de competencias genéricas o generales y en un conjunto de principios y valores que se articulan tanto con la misión y visión como con dichas competencias.

- b. En los dos casos analizados se ha encontrado que la misión y visión están orientadas a una formación integral que se expresa en el desarrollo de competencias.
- c. Ambas instituciones declaran de forma explícita y definen cómo entienden sus competencias generales.
- d. Las competencias generales, en los dos casos, están asociadas a los principios y valores institucionales.
- e. Se encuentra, además, coincidencias entre algunas de las competencias generales o genéricas en los dos casos analizados, algunas de las cuales coinciden también con las competencias generales declaradas por otras instituciones del país: comunicación, ciudadanía, pensamiento crítico, investigación. Ello, como se ha señalado, podría ser un indicador de alguna forma de isomorfismo en la lógica de la elección de este tipo de competencias.

En relación con el objetivo referido a *analizar la forma en que ha venido implementándose el enfoque de formación por competencias en cada institución*, las conclusiones son las siguientes:

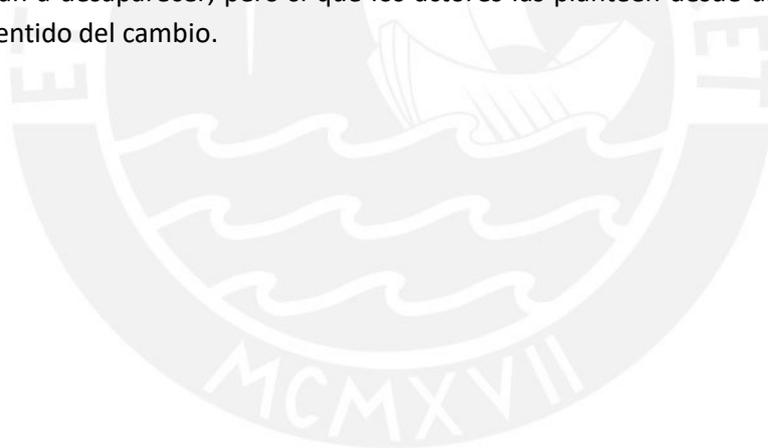
- a. En los dos casos analizados, los docentes afirman que su práctica docente ha cambiado desde que el modelo de formación por competencias empezó a implementarse en sus instituciones. Ello se vería reflejado en que habrían cambiado la forma de impartir y diseñar sus clases, la forma de evaluar a sus estudiantes, entre otros aspectos.
- b. En el caso 1, en el que tanto el diseño como la implementación del modelo se ha conducido de manera vertical, los planes de estudio de todas las carreras contienen claramente explicitado qué cursos contribuyen al desarrollo de cada competencia, tanto para las generales como para las específicas de cada carrera. Esto otorgaría lineamientos para que los docentes diseñen sus cursos sabiendo de antemano en qué competencias deben enfocarse.
- c. En el caso 2, si bien se tiene un conjunto de competencias genéricas definidas desde el modelo educativo, en el proceso de diseño curricular y de implementación, no está definido qué cursos deben contribuir al desarrollo de las competencias genéricas. Se asume que cada docente o cada carrera o facultad deberá definir cómo contribuyen con sus cursos al logro de las mismas. Esto genera el potencial riesgo de que algunas de las competencias genéricas no se desarrollen de forma articulada a través de un cierto conjunto de asignaturas o, incluso, que algunas competencias genéricas no se desarrollen de forma explícita en ningún curso.
- d. Pese a que las instituciones analizadas han realizado los procesos de cambio hacia modelos de formación por competencias desplegando una serie de acciones y cambios institucionales importantes, algunos actores consideran que aún hacen falta más comunicación, más y mejor capacitación, mayores incentivos económicos para el trabajo que el cambio les demanda o mejores condiciones para realizar el trabajo.

- e. La principal diferencia entre los dos casos analizados radica en que en el caso 1 el enfoque por competencias se ha buscado implementar en todas las facultades y carreras hasta en tres oportunidades en un mismo momento y con los mismos lineamientos; en tanto en el caso 2, la implementación se estaría conduciendo por primera vez y de manera diferenciada en cada facultad o carrera. Pese a esta diferencia, en los dos casos, el proceso aún está en construcción y requiere aún de acciones institucionales para que se desarrolle de manera que todos los actores logren la implementación atendiendo a las necesidades que los docentes plantean.

En relación con el objetivo referido a *analizar la percepción de los docentes y autoridades sobre la pertinencia de haber optado por un modelo por competencias*, las conclusiones son las siguientes:

- a. En los dos casos analizados, los actores consultados tienen mayoritariamente una percepción positiva respecto de que sus instituciones hayan impulsado el cambio hacia un enfoque de formación orientado al desarrollo de competencias. Sin embargo, algunos actores plantean críticas, las que pueden considerarse como cuestionamientos de orden práctico y también críticas de fondo al sentido mismo del enfoque.
- b. Las críticas de orden práctico han sido planteadas fundamentalmente por las autoridades académicas consultadas y están referidas a aspectos básicamente operativos, como, por ejemplo, los recursos humanos para realizar el despliegue y la cantidad de estudiantes que se permite en un salón de clases.
- c. Las críticas de fondo han sido básicamente planteadas por los docentes y están referidas a dos cuestiones: por un lado, las potenciales ventajas del modelo en sí mismo, si es aplicable a todas las carreras, si realmente implica un cambio sustancial en los procesos de formación; por otro lado, los docentes reclaman que, pese a los esfuerzos institucionales desplegados, aún hace falta que todo ello se profundice con capacitaciones de mayor alcance en número, profundidad y calidad.
- d. La naturaleza diferenciada de las críticas entre autoridades y docentes estaría relacionada con el rol de estos dos tipos de actores. Mientras las autoridades consultadas tienen la responsabilidad de tomar decisiones sobre aspectos de gestión u operativos, los docentes cumplen el rol de llevar a la práctica el cambio en el modelo y podrían ellos encontrar las dificultades pedagógicas o académicas de la implementación.
- e. En cuanto a las apreciaciones a favor del modelo, los actores de ambas instituciones consideran que este permite mayor pertinencia y funcionalidad en la formación, mayor orientación hacia el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mayor desarrollo de habilidades más allá de solo la adquisición de conocimientos sin que esto se deje de lado, entre otros.

Sobre la base de las conclusiones anteriores, se ha podido responder a la pregunta general de la investigación y al objetivo general asociado a ella: *analizar la trayectoria de dos universidades privadas y licenciadas de Lima que han optado por modelos educativos basados en competencias para la formación en pregrado, desde que optaron por dicho modelo*. La trayectoria que cada una de las instituciones analizadas ha recorrido desde que decidieron empezar a implementar un modelo de formación orientado al desarrollo de competencias ha consistido en la decisión de hacer el cambio debido a factores tanto internos como externos, explicitar la orientación en los documentos institucionales que guardan coherencia interna con la decisión y que expresan el sentido de sus modelos educativos, para luego desplegar una serie de acciones institucionales enfocadas en la comunicación y capacitación a los diferentes actores institucionales, que no necesariamente ha sido percibida por todos ellos como suficiente. Sin embargo, la mayoría de los actores consultados tienen una percepción positiva hacia el cambio en el enfoque formativo por considerarlo ventajoso para la formación de los estudiantes, pese a que también algunos de ellos plantean críticas al sentido mismo del modelo. El hecho de que en los dos casos analizados las críticas de algunos actores hacia el enfoque y su implementación se hagan explícitas podría revelar que aún el proceso de implementación requiere de mayor trabajo de análisis y comunicación sobre el sentido del cambio, sus potenciales ventajas y la forma en que se está desplegando. Esto indicaría que la implementación aún se hallaría en proceso de construcción y socialización con todos los actores y en todos los niveles institucionales, lo que no significa que las críticas vayan a desaparecer, pero sí que los actores las planteen desde una comprensión profunda del sentido del cambio.



RECOMENDACIONES

Sobre la base de las conclusiones expuestas, se plantea las siguientes recomendaciones, que se agrupan en cuatro categorías: sobre los procesos de diseño de los modelos de formación por competencias, sobre los procesos de implementación de los mismos, sobre los posibles resultados de la implementación y, finalmente, sobre futuras investigaciones acerca del tema.

Sobre el proceso de diseño desarrollado en cada institución:

- Se requiera evaluar la forma en que se ha desplegado la comunicación sobre el enfoque orientado a desarrollar competencias, para determinar si se ha alcanzado a todos los actores institucionales que tienen responsabilidad en la conducción del proceso y, al mismo tiempo, identificar si todos ellos han comprendido el sentido del cambio y las tareas que les corresponde desplegar para llevarlo a la implementación.
- Dado que en los dos casos de análisis se ha encontrado que los actores consideran diferentes razones por las que sus instituciones decidieron hacer el cambio y orientar sus diseños curriculares hacia el desarrollo de competencias, sería importante que a nivel institucional se genere una comunicación clara, directa y puntual sobre los motivos del cambio.
- En el caso 1, sería importante evaluar la forma en que se decidió iniciar el proceso de rediseño curricular, orientado a desarrollar competencias, sin contar con la participación de los docentes o directores de carrera para la decisión de qué competencias generales desarrollar y la definición de las mismas. Si bien los docentes y directores de carrera no han cuestionado esta decisión, podría resultar valioso recoger sus experiencias y aportes en un futuro rediseño curricular.
- En el caso 2, resultaría de utilidad evaluar por qué algunos actores, en algunas facultades o carreras, consideran que el proceso de cambio hacia un enfoque orientado a desarrollar competencias aún no ha empezado, pese a que según algunos actores habría un pedido expreso desde el vicerrectorado académico de realizar una actualización curricular que se enfoque en el desarrollo de competencias y de que el modelo educativo institucional declara un conjunto de competencias genéricas. Así mismo, es necesario evaluar por qué se habría optado por dejar libertad para que cada carrera y cada docente decida con qué competencia genérica contribuye su curso y si esta es la forma más pertinente para elaborar los diseños curriculares orientados al desarrollo de competencias. Como se ha señalado, existe el riesgo de que algunas competencias no se aborden o que en ninguna o en muy pocas asignaturas se plantee su desarrollo.
- Así también, en el caso 2, resultaría de utilidad analizar los casos de facultades que sí han encontrado valioso realizar el cambio en sus diseños curriculares y orientarlos al desarrollo de competencias, para determinar si estos procesos son replicables en otras facultades y carreras dentro de la institución.

Sobre el proceso de implementación:

- Es necesario insistir en la comunicación, capacitación y orientación a los docentes y autoridades académicas sobre en qué consiste un enfoque orientado al desarrollo de competencias, así como en las características del diseño curricular que concreta este enfoque. Las capacitaciones deberían enfocarse en un sondeo o exploración previa de lo que los actores ya conocen para construir espacios de diálogo y entrenamiento en los que se acorten las brechas a partir del conocimiento de lo que sí da buenos resultados en la institución.
- En el caso 1, se requiere hacer un análisis y evaluación de cómo se está desplegando el diseño curricular 2018, que ya está configurado con un enfoque claramente articulado hacia el desarrollo de competencias, para determinar si lo propuesto en el diseño se está desplegando de la forma esperada tanto en el diseño y dictado de los cursos, como en las formas de evaluación.
- En el caso 2, sería oportuno realizar un acompañamiento cercano a aquellas facultades y carreras en las que ya se ha iniciado el proceso de diseño e implementación del modelo orientado a competencias, pues, dado que se trataría de una primera versión del mismo, es posible que los docentes requieran asesoría puntual sobre cómo llevar el diseño a su práctica docente.
- Sería oportuno realizar un análisis periódico, en cada institución, de cómo conciben los actores institucionales –autoridades académicas y docentes– la noción de competencias y la forma en que estas deben ser desarrolladas y evaluadas, para determinar si lo propuesto en los documentos institucionales realmente ha sido comprendido por estos actores y llevado a la implementación de la forma en que el diseño fue concebido y, al mismo tiempo, establecer si la noción de competencia se ha ido robusteciendo o si se mantiene una noción que está más alineada con las primeras concepciones que aparecieron en la literatura sobre ella.

Sobre los posibles resultados de la implementación:

- A medida que cada institución avance en sus procesos de implementación, es necesario evaluar si los estudiantes están alcanzando los niveles de logro esperados en todas las competencias. Si bien en ambos casos existe un área de evaluación que tiene previsto realizar la evaluación de competencias, este proceso debe ser sólidamente articulado y construido en consonancia con las particularidades de cada diseño. Es decir, se debe realizar una planeación del *assessment* de competencias en función de las características propias de cada institución.
- Como resultado de las evaluaciones que se realicen, será conveniente evaluar si el diseño ha sido el adecuado o si la implementación requeriría ajustes.

Sobre futuras investigaciones acerca del tema:

- Resultaría de utilidad que nuevos estudios se planteen el análisis de las razones por las que diversas universidades del país han optado por modelos de formación orientados a competencias, pues, como se sabe, es algo que ya se está haciendo, pero sin que se tenga conocimiento de si las instituciones lo hacen por razones de orden formal –como procesos de acreditación, certificación o licenciamiento– o más bien por motivos de fondo como la búsqueda de mayor pertinencia o funcionalidad en la formación de futuros profesionales.
- Sería conveniente que nuevas investigaciones ahonden en la forma en que las universidades que ya están implementado modelos de formación orientados a competencias conciben esta noción fundamental, para determinar si como país a nivel universitario estamos entendiendo las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, como saber hacer o como saber actuar en contexto. Ello permitiría comprender cuál es nuestra aproximación al enfoque por competencias a nivel de país.
- Sería necesario que nuevos estudios se planteen también la evaluación de cuál es la mejor forma de conducir el diseño y la implementación de un enfoque orientado a competencias, de manera jerárquica y vertical o desde las bases y los docentes. Ello permitirá determinar cuál es el camino que conduce a mejores resultados tanto en el diseño como en la implementación. Además de ello, resultaría conveniente determinar si la verticalidad resulta más pertinente en algunos momentos del proceso que en otros.
- Sería fundamental que nuevos estudios evalúen comparativamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes, comparando instituciones o carreras en las que la formación se ha desplegado sin una orientación al desarrollo de competencias con aquellas en las que sí se haya construido esta orientación. En esta misma línea, sería importante concebir algún diseño de investigación o evaluación curricular que permita examinar la efectividad o eficacia de los modelos de formación por competencias en relación al aprendizaje de los estudiantes. Ello permitirá proporcionar evidencias de las potenciales ventajas de estos modelos educativos.

REFERENCIAS

- Accreditation Council for Business Schools and Programs (ACBSP). (2020). Standards and Criteria for Demonstrating Excellence in Accounting — Baccalaureate/graduate degree programs. https://cdn.ymaws.com/acbsp.org/resource/collection/0E6C17FF-C71B-46C7-9A69-2B5A815DB06E/ACBSP_Separate_Accounting_Standards_and_Criteria.pdf
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2020). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje*. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE>
- Andrian Leal, L., Henriques Camelo, S., Inácio Soares, M., Dos Santos, F., Correa, R., & Dias Pedreschi, L. (2016). Competências profissionais para enfermeiros: a visão de discentes de graduação em enfermagem. *Revista Baiana de Enfermagem*, 30(3), 1-12. <https://doi.org/10.18471/rbe.v30i3.16380>
- Applied Science Accreditation Commission (ABET). (2014). *Accreditation policy and procedure manual*. <https://www.abet.org/wp-content/uploads/2015/05/A001-15-16-Accreditation-Policy-and-Procedure-Manual-03-19-151.pdf>
- Baartman, L., & Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 385–398. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.553274>
- Becerra Marsano, A., & La Serna Studzinski, K. (2016). *Diseño curricular por competencias: un enfoque para carreras del campo económico-empresarial*. Universidad del Pacífico.
- Berdrow, I., & Evers, F. (2010). Bases of competence: an instrument for self and institutional assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 419-434. <https://doi.org/10.1080/02602930902862842>
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación* (3ra ed.). Pearson.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Brunner, J. J. (2002). *Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina* (trabajo preparado para el proyecto CINDA, en colaboración con IESALC / Unesco, sobre «Demandas sociales y sus implicancias para la educación superior»). CINDA. https://www.ses.unam.mx/docencia/2007/Lecturas/Mod5_Brunner.pdf
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2020). *Criterios generales de evaluación. Programas conducentes a título o carreras profesionales*. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/07/criterios-generales-para-acreditacion-de-programas-de-pregrado.pdf>

- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC). (2019). *Código nacional de integridad científica*.
https://portal.concytec.gob.pe/images/publicaciones/codigo_integr/codigo_nacional_integridad_cientifica.pdf
- Consejo Nacional de Educación (CNE). (2015). *Proyecto Educativo Nacional. Balance y recomendaciones 2014*. <https://www.cne.gob.pe/uploads/proyecto-educativo-nacional/balances/pdf/pen-cne-balance-y-recomendaciones-2014-final.pdf>
- Constitución Política del Perú. (1933).
<https://www4.congreso.gob.pe/historico/quipu/constitu/1933.htm>
- Constitución Política del Perú. (1979).
https://www4.congreso.gob.pe/grupo_parlamentario/aprista/constitucion1979.htm
- Constitución Política Del Perú. (1993). <http://www.pcm.gob.pe/wp-content/uploads/2013/09/Constitucion-Pol%C3%ADtica-del-Peru-1993.pdf>
- Corral-Ruso, R. (2021). Formación basada en competencias en la educación superior cubana: una propuesta. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000200019
- Corvalán, Ó. (2008). Las competencias ya no son lo que eran (ni serán lo que son). *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 1(1), 10-30.
<http://dta.atalca.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/view/5/2>
- Corvalán, Ó., & Tardif, J. (2012). Fundamentos teórico prácticos de la educación por competencias. En Corvalán, Ó., Tardif, J. & Montero, P. (Coord.) (2012). *Metodologías para la innovación universitaria basada en el desarrollo de competencias* (pp. 17-56). ANUIES.
- Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*, 31(2), 169–184.
<https://doi.org/10.1080/03075070600572041>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2da ed.). Sage.
- Cuba Esquivel, A. (2016). Constructo competencia: síntesis histórico-epistemológica. *Educación*, XXV (48), 7-27. <https://doi.org/10.18800/educación.20161.001>
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-12.
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII(11), 7-36.
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>

- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (3ra ed.). McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior. En G. Carrillo Mendoza (Ed.). *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la educación superior* (pp. 63-86). Ponencias y debate. PUCP.
- Decreto Ley N° 17437. (1969). *Ley Orgánica de la Universidad Peruana*. <https://docs.peru.justia.com/federales/decretos-leyes/17437-feb-18-1969.pdf>
- Decreto Legislativo N°739. (1991). *Establecen normas mínimas de exigencia académica a fin de facilitar a estudiantes universitarios la obtención de sus grados académicos que les permita acceder a puestos de trabajo*. <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/DecretosLegislativos/00739.pdf>
- Decreto Legislativo N° 882. (1996). *Ley de Promoción de la Inversión en la Educación*. <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/DecretosLegislativos/00882.pdf>
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 17–160. <http://www.jstor.org/stable/2095101>
- Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C., Ziegler, A., Engelschalk, T., Jöstl, G., Klug, J., Roth, A., Wimmer, B., & Steuer, G. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education*, 40(3), 454–470. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004236>
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. GRAÓ.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Frank, D. J. & Meyer, J. (2007). La expansión universitaria y la sociedad del conocimiento. En: Meyer, J. & Ramírez, F. (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos* (pp. 211-246). Universitat de Barcelona, Octaedro. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144037/1/MEYER-RAMI%CC%81REZ_La-educacio%CC%81n-en-la-sociedad-mundial_p.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.) *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (9na ed.). Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). El currículum en la sociedad de la Información y del conocimiento. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata.

- Gonczy, A. (1996). Competency Based Assessment in the Professions in Australia. *Assessments in Education*, 1(1), 27-44. <https://doi.org/10.1080/0969594940010103>
- González, E., Herrera, R., & Zurita, R. (2008). Formación basada en competencias: desafíos y oportunidades. En: Centro Interuniversitario del Desarrollo (CINDA), Grupo Operativo de Universidades Chilenas y Fondo de Desarrollo Institucional (MINEDUC-Chile) (Eds.), *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior* (pp. 16-28). CINDA.
- Hawes, G., & Corvalán, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional*. Universidad de Talca, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. <http://docplayer.es/574097-Construccion-de-un-perfil-profesional.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw Hill Interamericana.
- Ibañez Bernal, C. (2013). La evolución del concepto de competencia en la Teoría de la Conducta. *Acta Comportamental*, 21(3), 273-283. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452013000300007&lng=pt&tlng=es
- Ion, G., & Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la educación superior: un estudio sobre el rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 246-258. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1903/1814>
- Instituto de Calidad y Acreditación de Programas de Computación, Ingeniería y Tecnología en Ingeniería (ICACIT). (2020a). *Manual de Políticas y Procedimientos de Acreditación de ICACIT*. http://icacit.org.pe/web/archivos/2021_ICACIT_MPPA.pdf
- Instituto de Calidad y Acreditación de Programas de Computación, Ingeniería y Tecnología en Ingeniería (ICACIT). (2020b). *Criterios de acreditación para programas de pregrado*. https://icacitperu.org/web/archivos/2021_ICACIT_Criterios.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2015). Encuesta nacional a egresados universitarios y universidades, 2014. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1298/Libro.pdf
- Jonassen, D. H. (1991). Objetivism vs. Constructivism: Do we need a new paradigm? *Educational Technology Research & Development*, 39(3), 5-14. <https://doi.org/10.1007/BF02296434>
- Jones, L., & Moore, R. (2008). La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la Nueva Derecha y el proyecto de «cambio cultural». *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875008>

- Jonnaert, P. (2001). *Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios*. Texto de apoyo en la 2ª Conferencia Anual de Inspectores de la Enseñanza Media (18 de diciembre 2001, Burkina Faso). https://www.academia.edu/8854861/Competencias_y_socioconstructivismo_Nuevas_referencias_para_los_programas_de_estudios_1
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Observatorio de Reformas Educativas, Universidad de Quebec.
- Juliá, M. T. (2015). Competencias generales de la formación universitaria: aportes a la calidad con equidad. En G. Carrillo Mendoza (Ed.). *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la educación superior. Ponencias y debate* (pp. 39-62). PUCP.
- Kamphorst, J., Hofman, W., Jansen, E., & Terlouw, C. (2013). The relationship between perceived competence and earned credits in competence-based higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 646–661. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.680015>
- Kozanitis, A. (2016). Integración y desarrollo de las competencias genéricas: comunicación oral y escrita y trabajo en equipo en la formación de ingenieros en Polytechnique Montreal. En C. Díaz Villavicencio (Ed.). *II Encuentro Internacional Universitario. Las competencias genéricas en la educación superior. Ponencias y conversatorio* (pp. 73-100). PUCP.
- Kulik, A., Lazareva, P., Ippolitova, N., Egorova, A. & Nedorezova, O. (2020). Competency-based approach and competencies in higher education: a theoretical review. *Propósitos y Representaciones*, 8(2). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE2.645>
- Landoni, P. (2008). Isomorfismo y calidad: redefiniendo los espacios públicos y privados en la educación superior uruguaya. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 17(1), 183-202. <http://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/226/169>
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives* (7ma ed.). Groupe Eyrolles.
- Leclerq, D., & Cabrera, A. (2011). Conceptos y modelos para concebir, analizar y evaluar innovaciones curriculares basadas en competencias. En II encuentro de Centro de Apoyo a la Docencia ECAD, UCM, Talca. *Redes de colaboración para la innovación en docencia universitaria* (pp. 13-59). Ediciones Universidad Católica de Maule.
- Leininger, M. (2005). Criterios de evaluación y crítica de los estudios de investigación cualitativa. En J. Morse (ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 137-160). Universidad de Antioquía.
- Ley 13417. (1960). *Ley Universitaria*. <https://docs.peru.justia.com/federales/leyes/13417-apr-8-1960.pdf>
- Ley 23733. (1983). *Ley Universitaria*. <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/23733.pdf>

- Ley 26439. (1995). Ley de creación de la CONAFU.
https://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/13444/PLAN_13444_Ley_de_CONAFU_N%C2%BO_26439_y_sus_Reglamentos_2012.pdf
- Ley 28044. (2003). Ley General de Educación.
http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ley 30220. (2014). *Ley Universitaria*.
<https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>
- López Ruiz, J.I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-040>
- López Segrera, F. (2006). *Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudio de casos*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Marco Stiefel, B. (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Narcea.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, January. <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>
- McNeil, H., Scicluna, H., Boyle, P., Grimm, M., Gibson, K., & Jones, P. (2012). Successful development of generic capabilities in an undergraduate medical education program. *Higher Education Research & Development*, 31(4), 525-539. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.559194>
- Meyer, J. & Ramírez, F. (2010). La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos. Universitat de Barcelona, Octaedro.
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144037/1/MEYER-RAMI%CC%81REZ_La-educacio%CC%81n-en-la-sociedad-mundial_p.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2002). *Informe de educación superior universitaria*.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/180/082.%20Informe%20sobre%20educaci%C3%B3n%20superior%20universitaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2012). *Reglamento de la Ley General de Educación*.
http://www.minedu.gob.pe/files/3926_201207101510.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2016). *Currículo nacional de la educación básica*.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Moncada Cerón, J. (2011). *Modelo educativo basado en competencias*. Trillas.

- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-24. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., & Wessenlink, R. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 755-770. <https://doi.org/10.1108/03090590910993616>
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?* GRAÓ.
- Piaget, J. (1972). *Estudios de Psicología Genética*. Emecé.
- Pontificia Universidad Católica del Perú PUCP (PUCP). (2016). *Modelo educativo PUCP*. <http://files.pucp.edu.pe/homepucp/uploads/2016/08/17165513/modelo-educativo.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), & Universidad de Lima (UL). (2009). *Informe sobre el Sistema de Educación Superior Universitaria del Perú*. [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con2_uibd.nsf/06D5C5064D91840F0525782D005D7F65/\\$FILE/informe_peru.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con2_uibd.nsf/06D5C5064D91840F0525782D005D7F65/$FILE/informe_peru.pdf)
- Posada Álvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-33. <https://doi.org/10.35362/rie3512870>
- Proyecto Tuning. (2021). *Competencias genéricas*. <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=217&Itemid=246>
- Reason, R., Terenzini, P., & Domingo, R. (2006). First things first: Developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47(2), 149-173. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8884-4>
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Revista de Pedagogía Bordón*, 63(1) 33-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3600075>
- Roldão, M. (2009). O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? *Educação Matemática Pesquisa*, 11(3), 585-596. <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2833/1868>
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo.
- Salcedo Espinoza, C. (Ed.) (2019). Competencias esenciales a lograr en el internado de Medicina: perfil mínimo de competencias; estándares de competencias; instrumentos de evaluación. Serie Educación Médica N° 4. Asociación Peruana de Facultades de Medicina, ASPEFAM. <https://www.aspefam.org.pe/series/serie4.pdf>

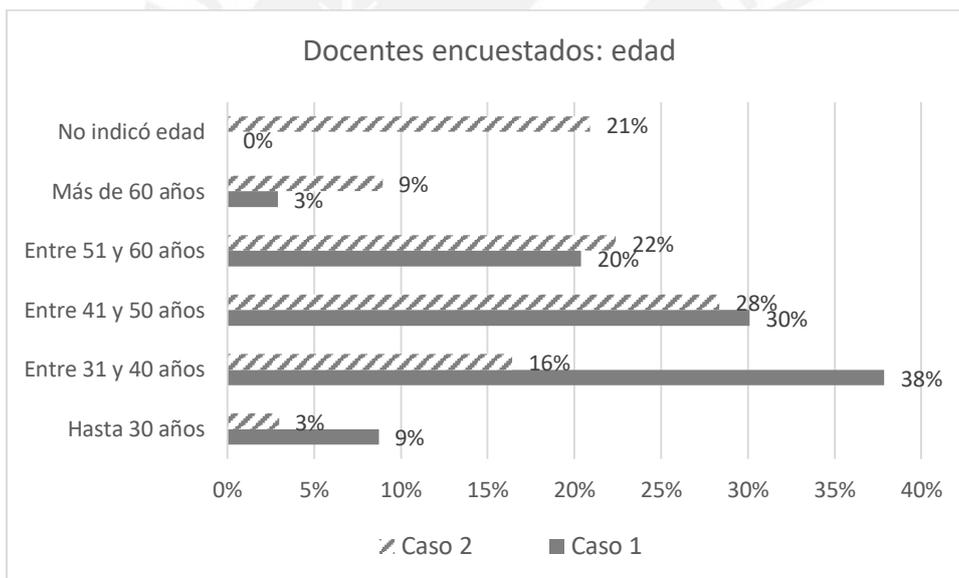
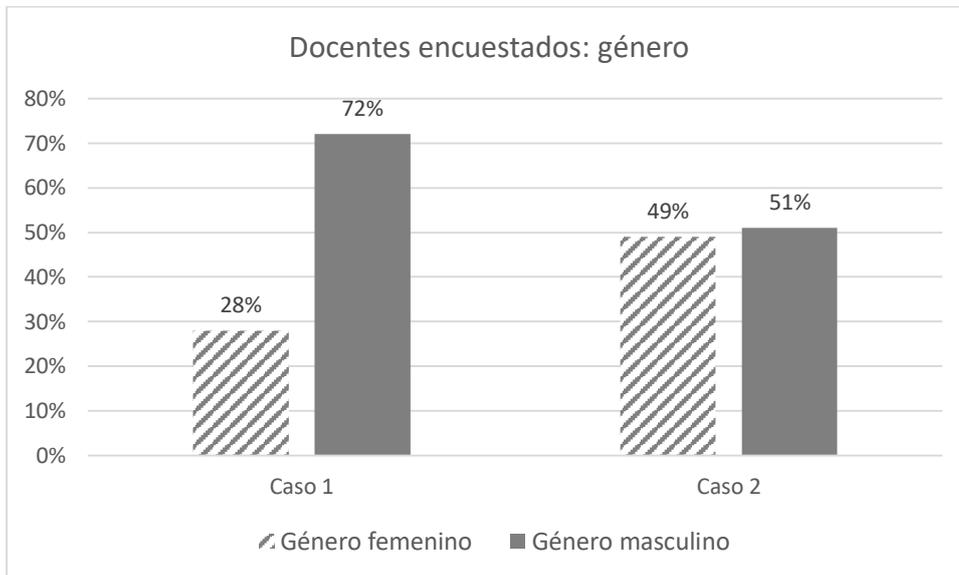
- Schaeper, H. (2009). Development of competencies and teaching-learning arrangements in higher education: findings from Germany. *Studies in Higher Education*, 34(6), 677–697. <https://doi.org/10.1080/03075070802669207>
- Scott, W. R. (2015). Organizational theory and higher education. *Journal of Organizational Theory in Education*, 1(1). <http://www.organizationaltheoryineducation.com/>
- Seifert, T., Goodman, K., Lindsay, N., Jorgensen, J., Wolniak, G., Pascarella, E., & Blaich, C. (2008). The Effects of Liberal Arts Experiences on Liberal Arts Outcomes. *Research in Higher Education*, 49,107–125. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9070-7>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). (2016). *Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria*. <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/Anexo-1-nuevo-modelo-programas-Resolucion-175.pdf>
- Smits, M., Sluijsmans, D., & Jochems, W. (2009). The effects of a competency-oriented learning environment and tutor feedback on students' reflection skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(5), 491–498. <https://doi.org/10.1080/02602930802071049>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2da ed.). Ediciones Morata.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). (2017). *Universidades licenciadas*. <http://www.sunedu.gob.pe/universidades-licenciadas/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). (2018). Portal web. (<https://www.sunedu.gob.pe/lista-universidades/>)
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). (2021a). *Universidades licenciadas y universidades con licencia denegada*. <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-denegadas/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). (2021b). *Estadística de universidades*. <https://www.sunedu.gob.pe/sibe/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). (2021c). *Registro Nacional de Trabajos de Investigación (RENATI)*. <https://renati.sunedu.gob.pe/>
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2da ed.). Ecoe Ediciones.
- Universidad de Lima. (2016). *Modelo educativo Universidad de Lima 2016*. http://www.ulima.edu.pe/sites/default/files/ulima_modelo_educativo_2016-03_v.08.06.2016.pdf
- Universidad Nacional Mayor de san Marcos (UNMSM). (2017). Plan de Estudios de la Escuela de Estudios Generales. <https://viceacademico.unmsm.edu.pe/wp-content/uploads/2017/09/RR-N%C2%B0-05629-R-17-Anexo.pdf>

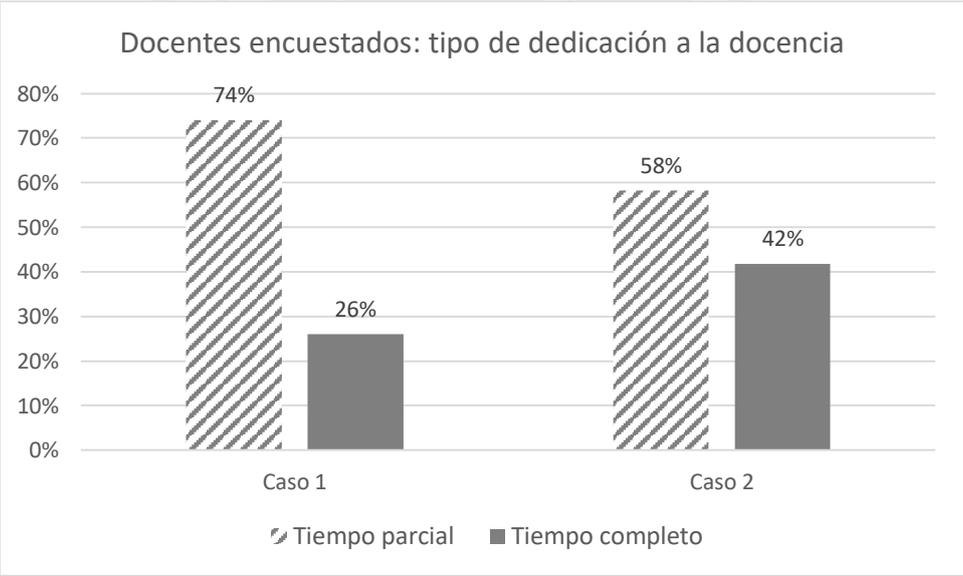
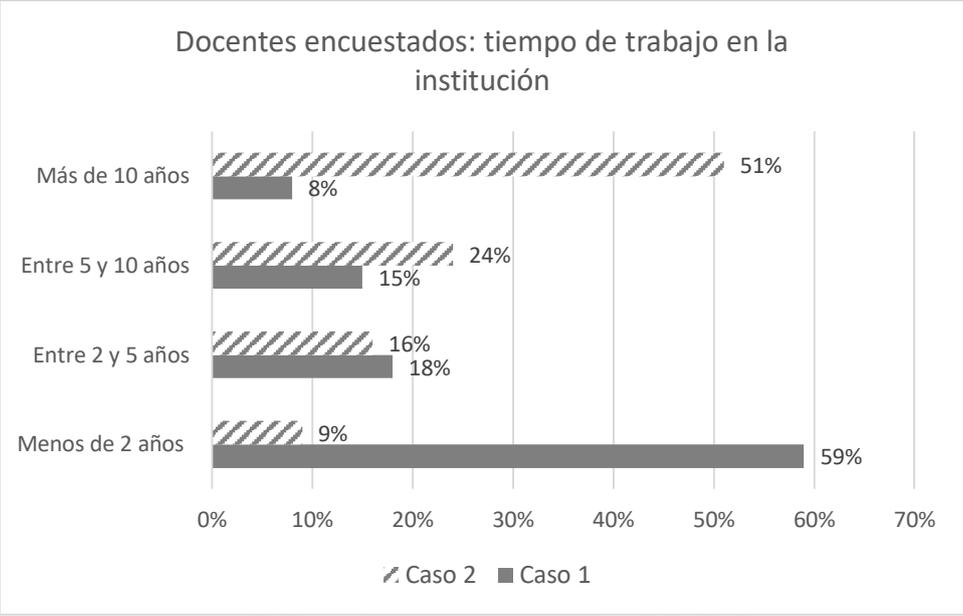
- Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH). (2017). *Modelo educativo UPCH*. <http://www.upch.edu.pe/faedu/index.php/home/modelo-educativo-upch>
- Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH). (2011). Las competencias genéricas en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://dugad.cayetano.edu.pe/gestion-curricular/documentos-tecnicos/competencias-genericas>
- Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). (2017). *Manual del estudiante*. <http://sica.upc.edu.pe/sites/sica.upc.edu.pe/files/Hand%20Book2017-FINAL.pdf>
- Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). (2021). *Estudiantes por facultades y carreras pregrado*. <https://www.upc.edu.pe/transparencia-upc/estudiantes-por-facultades-y-carreras-pregrado/>
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Villa, A., & Poblete, M. (Dir.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Universidad de Deustuo, Ediciones Mensajero.
- Villardón-Gallego, L. (2016). *El porqué y el cómo de las competencias genéricas en educación superior*. En C. Díaz Villavicencio (Ed.). *II Encuentro Internacional Universitario. Las competencias genéricas en la educación superior. Ponencias y conversatorio* (pp. 15-44). PUCP.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. 13(1), 23-34. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/335/310>
- Yañiz, C. (2006). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-14, [número monográfico extraordinario]. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6281>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4ta ed.). Sage.

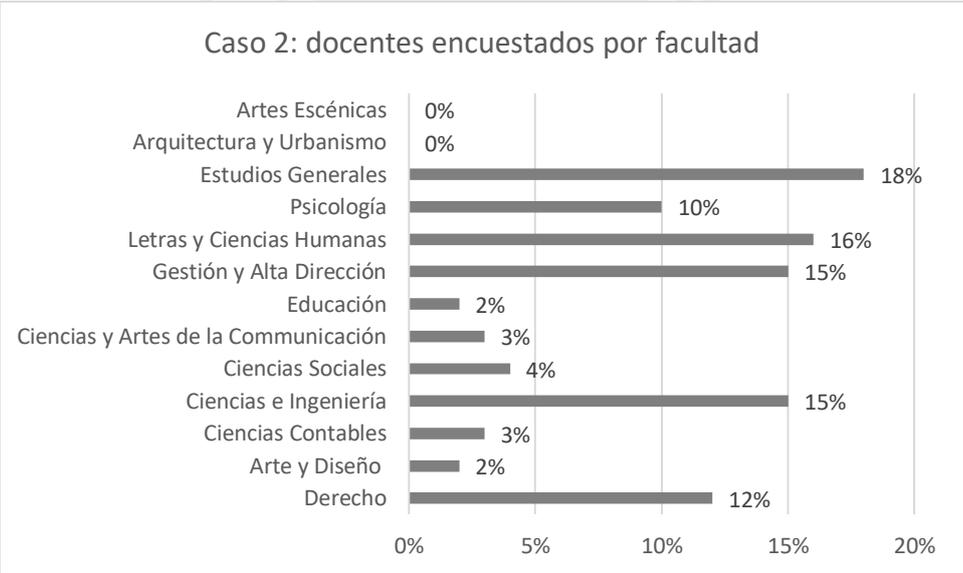
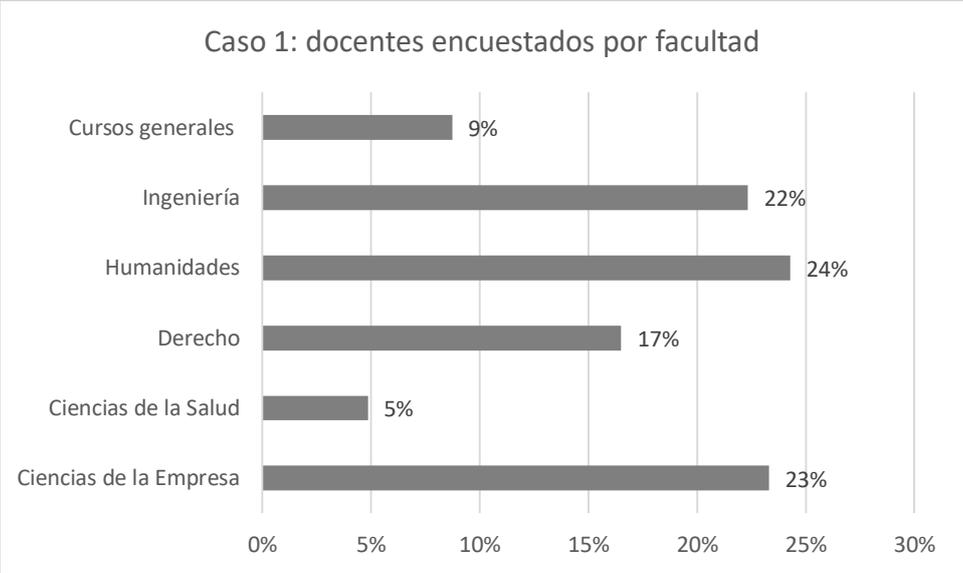
ANEXOS



ANEXO 1
Datos generales de los docentes consultados







ANEXO 2
Competencias genéricas del Proyecto Tuning Latinoamérica

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad

ANEXO 3
Protocolo de entrevistas

Entrevistado:		Institución:	
Cargo:		Fecha:	
Hora inicio:		Hora de fin:	
PREGUNTAS			
1. ¿Desde cuándo trabaja en la institución?			
2. ¿Qué puesto ha ocupado antes de este (profesor a TC, etc.) y cuál es su rol actual?			
3. Por favor, describa el proceso por el que se introdujo un modelo de formación por competencias en la universidad: cuándo, en qué contexto, con qué propósitos, entre otros.			
4. Hasta donde usted sabe, por favor, cuénteme por qué se decidió hacer el cambio.			
5. En el proceso que ha explicado, por favor, describa cuál fue su participación o su rol.			
6. Antes de que se decida implementar un modelo por competencias, ¿se trabajaba de una manera distinta? ¿Cómo la describiría?			
7. ¿Qué entiende usted por competencia?			
8. Hasta donde usted sabe, describa cómo o qué acciones se han venido llevando a cabo para hacer el cambio a un modelo por competencias. Por favor, detalle los momentos, fechas o etapas, el proceso de toma de decisiones.			
9. Desde su punto de vista, ¿cómo describiría la forma en que el cuerpo docente se ha involucrado en el proceso de cambio? Y ¿cuáles han sido los cambios más importantes que la adopción de un modelo por competencias ha implicado para la práctica docente?			
10. Desde su punto de vista, ¿cuáles han sido los cambios más importantes que la adopción de un modelo por competencias ha implicado para la institución?			
11. Desde su punto de vista, ¿cómo han percibido los estudiantes los cambios implementados desde que se adoptó el modelo por competencias?			
12. Más allá de su rol y funciones actuales (decano, etc.), ¿cómo percibe este cambio como profesor de la Universidad?			
13. ¿Hay algo más que le gustaría añadir o comentar?			

ANEXO 4
Cuestionario dirigido a docentes

Género	A. Femenino	B. Masculino			
Edad	A. Hasta 30 años	B. Entre 31 y 40	C. Entre 41 y 50	D. Entre 51 y 60	E. Más de 60
Facultad en la que principalmente imparte cursos					
Carrera en la que principalmente imparte cursos					
Tiempo de trabajo en la institución	A. Más de 10 años	B. Entre 5 y 10 años	C. Entre 2 y 5 años	D. Menos de dos años	
Tipo de dedicación a la docencia	A. Tiempo completo	B. Tiempo parcial			
Grado académico y/o título profesional					
Otros cargos en la Universidad (coordinador, etc.)					

- | | | | | | | |
|---|--|-------------------------|-----------------------------|---|--|----------|
| 1 | ¿Sabe usted si la universidad cuenta con un modelo educativo por competencias? | A. Sí | B. No | | | |
| 2 | Si su respuesta a la pregunta 1 fue afirmativa, ¿cuándo tuvo conocimiento de dicho modelo educativo?
Si su respuesta a la pregunta 1 fue negativa, deje esta pregunta en blanco. | A. Antes del año 2016 | B. En el año 2016 | C. En el año 2017 | D. En el año 2018 | |
| 3 | Si su respuesta a la pregunta 1 fue afirmativa, ¿cómo llegó a tener conocimiento del modelo educativo por competencias en la institución?
Si su respuesta a la pregunta 1 fue negativa, deje esta pregunta en blanco. | A. Correo institucional | B. Página web institucional | C. A través del decano o de la facultad | D. A través de reunión, formal o informal, de profesores | E. Otros |
| 4 | ¿Cómo ha definido la universidad la noción de competencia? Si no conoce la definición, indíquelo. | | | | | |

5 ¿Cómo definiría usted ser competente?

6 La Universidad dio a conocer su modelo educativo de formación en competencias declarando un conjunto de competencias generales que todo estudiante debe desarrollar a lo largo de su formación. Indique en cuál de los siguientes **aspectos de su práctica docente ha impactado** este modelo. Puede marcar más de una alternativa.

A. En la estructura, diseño o contenidos del sílabo	B. En las formas de evaluar a los estudiantes	C. En la forma de impartir las clases	D. Otros. Especificar:	E. Ninguno
---	---	---------------------------------------	------------------------	------------

7 ¿Considera usted que la incorporación de un modelo educativo basado en competencias en la institución genera **beneficios en los aprendizajes** de los estudiantes?

A. Sí B. No

8 Si su respuesta a la pregunta 7 fue afirmativa, indique cuáles cree que son esos beneficios. Si fue negativa, deje esta pregunta en blanco.

9 Si su respuesta a la pregunta 7 fue negativa, explique por qué.

10 ¿Considera que es **difícil incorporar** un modelo de educación por competencias en la carrera o facultad en la que usted imparte sus clases?

A. Sí B. No

11 Si su respuesta a la pregunta 10 fue afirmativa, indique cuáles son las dificultades. Si fue negativa, deje esta pregunta en blanco.

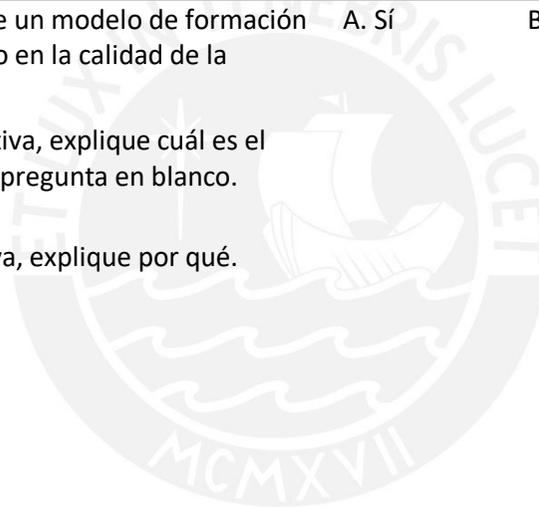
12 Si su respuesta a la pregunta 10 fue negativa, explique por qué.

- 13 Las competencias generales que la universidad ha declarado como parte de su modelo educativo son Aprendizaje Autónomo, Aprendizaje Experiencial y Colaborativo, Ciudadanía Glocal, Comunicación Efectiva, Gestión de TIC, Mentalidad Emprendedora. ¿Considera usted que estas son **competencias necesarias** para la formación profesional? A. Sí B. No
- 14 Si su respuesta a la pregunta 13 fue afirmativa, indique por qué. Si fue negativa, deje esta pregunta en blanco.
- 15 Si su respuesta a la pregunta 13 fue negativa, indique por qué.

- 16 Durante el proceso de implementación del modelo por competencias, ¿se le **explicó con precisión y claridad** en qué consiste dicho modelo? A. Sí B. No
- 17 Si su respuesta a la pregunta 16 fue afirmativa, indique cómo o a través de qué medios se le facilitó la explicación. Si fue negativa, deje esta pregunta en blanco.
- 18 Si su respuesta a la pregunta 16 fue negativa, indique qué hizo falta para contar con una explicación precisa y clara.
- 19 ¿Considera usted que durante el proceso de implementación del modelo por competencias se ha contado con las **condiciones necesarias** (tiempo, capacitaciones, orientación u otros)? A. Sí B. No
- 20 Si su respuesta a la pregunta 19 fue afirmativa, indique qué condiciones. Si fue negativa, deje esta pregunta en blanco.
- 21 Si su respuesta a la pregunta 19 fue negativa, indique qué condiciones faltaron.

- 22 ¿Considera usted que durante el proceso de implementación del modelo por competencias se ha contado con los **recursos necesarios** (financieros, equipos de trabajo u otros)? A. Sí B. No
- 23 Si su respuesta a la pregunta 22 fue afirmativa, indique con qué recursos se contó. Si fue negativa, deje esta pregunta en blanco.
- 24 Si su respuesta a la pregunta 22 fue negativa, indique qué recursos hicieron falta.

-
- 25 ¿Considera usted que la implementación de un modelo de formación por competencias tiene un impacto positivo en la calidad de la formación universitaria? A. Sí B. No
- 26 Si su respuesta a la pregunta 25 fue afirmativa, explique cuál es el impacto positivo. Si fue negativa, deje esta pregunta en blanco.
- 27 Si su respuesta a la pregunta 25 fue negativa, explique por qué.



ANEXO 5
Consentimiento informado para actores entrevistados

El presente estudio es conducido por Eliana Mory Arciniega, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo de la investigación es analizar la trayectoria de dos universidades en el país que hayan optado por un modelo de formación por competencias para el pregrado.

En función de ello, le invitamos a participar de este estudio a través de una entrevista, que se estima tendrá una duración máxima de una hora. La entrevista será grabada para su posterior transcripción. Si usted lo desea, se le enviará una copia de la transcripción.

Su participación es absolutamente voluntaria. Todos sus datos personales se mantendrán en estricta confidencialidad: se codificarán con un número para identificarlos de modo que se mantenga el anonimato. Además, no serán usados para ningún otro propósito que la investigación. Cuando la entrevista se haya transcrito, los registros de la grabación serán eliminados.

Todas las consultas o dudas que tenga sobre la investigación pueden ser atendidas en cualquier momento durante su participación. Así mismo, puede retirar su participación en el momento que lo desee sin ningún perjuicio. Si durante la entrevista alguna de las preguntas le resulta incómoda, puede decírselo al entrevistador y también puede, si así lo desea, no responderla.

Muchas gracias por su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Eliana Mory Arciniega. He sido informado(a) de que el objetivo de este estudio es analizar la trayectoria de dos universidades en el país que hayan optado por un modelo de formación por competencias para el pregrado.

Se me ha informado que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 60 minutos.

Entiendo que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Eliana Mory Arciniega (emory@pucp.edu.pe) al teléfono 995042603.

Estoy al tanto de que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados del estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Eliana Mory Arciniega (emory@pucp.edu.pe) al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

ANEXO 6

Consentimiento informado para docentes consultados a través de cuestionario

La presente encuesta forma parte de una investigación para el doctorado en Ciencias de la Educación en la PUCP. Toda la información obtenida será tratada con absoluta confidencialidad y se mantendrá el anonimato. El objetivo de la investigación es analizar la trayectoria de algunas universidades en su proceso de implementación de un modelo educativo basado en competencias.

Si usted desea participar, por favor, marque en la casilla correspondiente. Si usted no desea participar, por favor, marque en la casilla destinada para ello y dé por terminado el cuestionario. Si desea cancelar su participación luego de haber respondido la encuesta, puede hacerlo sin ningún inconveniente enviando un mensaje a Eliana Mory, autora de la investigación (emory@pucp.edu.pe). La participación en el estudio no trae ningún beneficio directo para los participantes; pero si usted desea recibir un informe de los resultados, puede solicitarlo escribiendo a Eliana Mory (emory@pucp.edu.pe).

Muchas gracias.

¿Acepta usted participar en este estudio respondiendo el cuestionario? *

- Sí, acepto.
- No, no deseo participar.