



POLITICA DE EDUCACION SUPERIOR EN CHILE: ENTRE LA CALIDAD, EQUIDAD E INNOVACION CURRICULAR

TOP EDUCACION POLICY IN CHILE:
BETWEEN LA CALIDAD, FAIRNESS AND CURRICULUM INNOVATION

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CHILE:
ENTRE A QUALIDADE, EQUIDADE E INOVAÇÃO CURRICULAR

María Verónica Leiva Guerrero¹
Juan Carlos Campbell Esquivel²

RESUMEN

Esta es una discusión sobre la realidad académica de Chile a partir de 1981. La expansión y diversificación del nivel de educación superior como producto de la política pública de Chile a partir del año 1981 del siglo XX, continúa acentuada durante las últimas décadas en los tres tipos de Instituciones de Educación: universidad, institutos profesionales y los centros de formación técnica que se estructuran en el denominado 'sistema superior' a partir de los profundos cambios legislativos ocurridos en el gobierno militar en los años 80. El objetivo del debate presentado es analizar esa política de educación superior discutiendo la cualidad, la equidad y la innovación curricular en los tres modelos de educación superior existentes en Chile. Son Instituciones de Educación Superior definidas como centros de excelencia, orientadas a la investigación, formación de profesores; en el nivel intermedio están en los institutos profesionales responsables de la formación profesional a nivel superior y en la base los centros de formación técnica, a cargo de la formación técnica. El proceso de expansión de la educación superior en Chile ha tenido el 14% de jóvenes entre 18-24 años en 1990; el 24% en 2000 y el 29% en 2010.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior Chilena; Políticas de Educação Superior; Universidade e Inovação Curricular.

ABSTRACT

This is a discussion about the academic reality of Chile from 1981. The expansion and diversification of the level of higher education as a product of public policy of Chile from the year 1981 of the twentieth century, continues acentuada during the last decades in the 3 types of institutions of education: university, professional institutes and technical training centers that are structured in called 'sistema superior' from the profound legislative changes in the military government in the 80s the aim of the debate is presented to analyze this policy of higher education discussing quality, equity and curriculum innovation in three models of higher education existing in Chile. Higher Education Institutions are defined as centers of excellence, oriented research, teacher training; at the intermediate level are in professional institutes responsible for vocational training to higher education and basic technical training centers, in charge of technical training. The process of expansion of higher education in Chile has had 14% of 18-24 year olds in 1990; 24% in 2000 and 29% in 2010.

KEYWORDS: Chilean Higher Education; Policies for Higher Education; University and curriculum. Innovation.

¹ Profesor de Estado en Educación General Básica, Universidad de Playa Ancha de Cs. de la Educación, Chile. Postítulo en Especialista en Procesos Pedagógicos, Universidad de Santiago de Chile, Chile. Licenciado en Educación, Universidad de Playa Ancha de Cs. de la Educación, Chile. Doctora en Didáctica de las Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España. E-mail: verleiva@gmail.com

² Profesor de Biología; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra, España. E-mail: jcampbel@ucv.cl

Submetido em: 01/03/2016 – **Aceito em:** 26/04/2016.

RESUMO

Esta é uma discussão sobre a realidade acadêmica do Chile a partir de 1981. A expansão e diversificação do nível de educação superior como produto da política pública do Chile a partir do ano 1981 do século XX, continua acentuada durante as últimas décadas nos 3 tipos de Instituições de Educação: universidade, institutos profissionais e os centros de formação técnica que se estruturam no denominado 'sistema superior' a partir das profundas mudanças legislativas ocorridas no governo militar nos anos 80. O objetivo do debate apresentado é analisar essa política de educação superior discutindo a qualidade, a equidade e a inovação curricular nos três modelos de educação superior existentes no Chile. São Instituições de Educação Superior definidas como centros de excelência, orientadas a investigação, formação de professores; no nível intermediário estão nos institutos profissionais responsáveis pela formação profissional a nível superior e na base os centros de formação técnica, a cargo da formação técnica. O processo de expansão da educação superior no Chile tem tido 14% de jovens entre 18-24 anos no ano de 1990; 24% no ano de 2000 e 29% em 2010.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior Chilena; Políticas de Educação Superior; Universidade e Inovação Curricular.

El crecimiento del sistema de educación superior

La expansión y diversificación del nivel de educación superior como producto de la política pública de Chile a partir del año 1981, continúa acentuándose durante las décadas posteriores en los tres tipos de instituciones; universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica que se estructuran en el denominado "sistema de educación superior" a partir de los profundos cambios de la legislación establecida por el gobierno militar en los años 80. En la cúspide de esta estructura se ubican las universidades, definidas como centros de mayor excelencia orientadas a la investigación, a la formación de posgrado y profesional de alto nivel; en el nivel intermedio, los institutos profesionales, responsables de la formación profesional a nivel superior y en la base, los centros de formación técnica, a cargo de la formación de técnicos de nivel posmedio.

La matrícula ha experimentado un aumento explosivo en las últimas décadas. Mientras el año 1990 la matrícula de pregrado alcanzaba a 245.000 estudiantes, en el año 2009 ascendía a 835.000 alumnos lo que significa que ésta se ha triplicado en tan solo veinte años. En el año 2011 alcanza a cerca de un millón de estudiantes.

Dicho crecimiento se explica en gran medida por la aparición de instituciones de carácter privado (Universidades, Institutos profesionales y centros de formación técnica) que en el año 2008 representaban el 90% del total de instituciones de educación superior existentes en el país. En efecto, en la actualidad sólo cuenta con 16 universidades dentro el sistema, no obstante el apoyo financiero similar a otras universidades privadas de servicio público que existían con anterioridad a la reforma del año 1981 que abrió paso a la creación de universidades privadas sin ningún apoyo de carácter fiscal. Por otra parte, cabe señalar que no existen en el sistema institutos profesionales ni centros técnicos estatales.

Cabe destacar que del total de matriculados el año 1990 en instituciones de educación superior, la matrícula en entidades privadas alcanzaba al 56% en tanto que en el año 2009 la matrícula de este sector representaba casi el 67% del total de la matrícula de pregrado.

Las cifras son elocuentes y deja de manifiesto que la privatización del sistema ha ido transformando la esencia del sistema terciario chileno tanto a nivel de instituciones como de matrícula. Dicha tendencia, no obstante, es la misma que puede observarse en el resto de la región latinoamericana. (González L.E Espinoza O., 2010)

El progresivo proceso de expansión de la educación superior ha significado un incremento de la cobertura que va desde un 14% de los jóvenes entre 18-24 años en el año 1990 hasta llegar al 24% en el año 2000 y escalar al 29% de la población en estas edades en el año 2010.

Ahora bien, si analizamos la cobertura con los niveles de ingresos familiares de la población estudiada, nos encontramos (según datos de la encuesta socioeconómica CASEN/Chile del año 2000), solamente nueve de cada cien jóvenes pertenecientes al sector más pobre del país, acceden a la educación superior, mientras que en el quintil más rico de jóvenes chilenos, sesenta y cinco de cada cien jóvenes tienen acceso a la educación superior.

Como producto de las políticas públicas de los gobiernos de la Concertación en la última década, se ha alcanzado a un 15% de cobertura de jóvenes provenientes del quintil más pobre de la población entre 18-24 años.

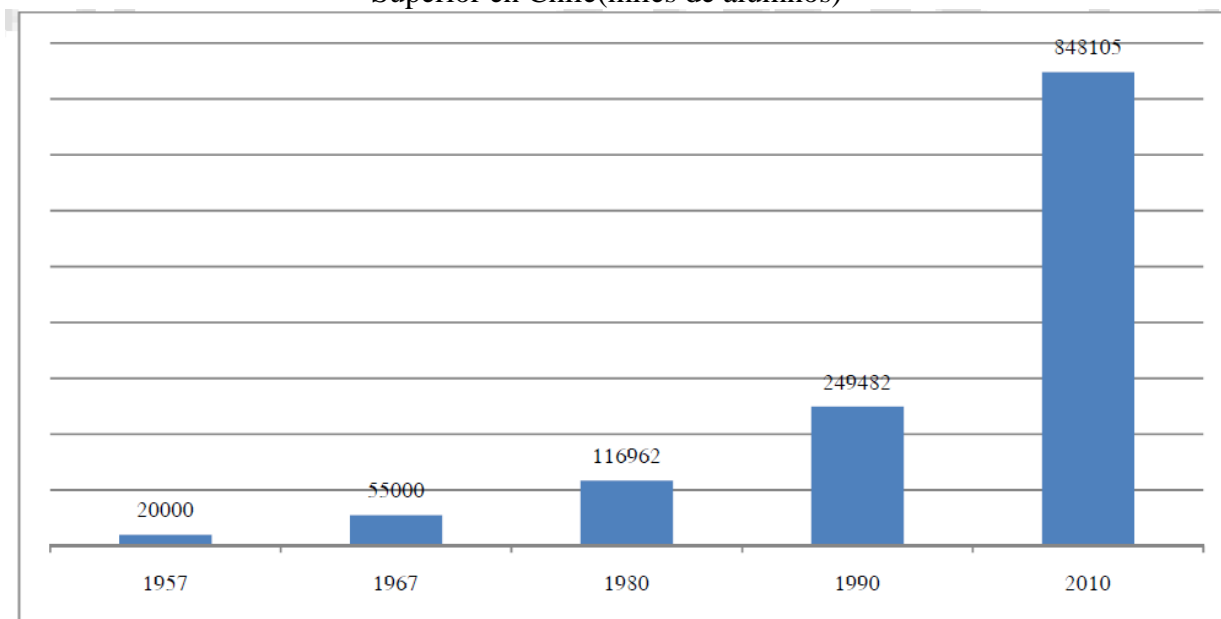
Sin embargo, el crecimiento mayor fue mayor para el quintil más rico, pasando del 41% al 74% en el mismo período. Por otra parte, los datos revelan que existe una segmentación en el sistema por el tipo de institución. Los jóvenes de los sectores más ricos tienden a matricularse en universidades y los más vulnerables en centros de formación técnica. Es así, “que mientras la participación de jóvenes pertenecientes a los quintiles I y IV era en las universidades de un 6% y 40% respectivamente, en tanto que para los jóvenes de los mismo quintiles que acudían a los CFTs era de 16 % y 17%.

Esta segmentación es relevante por cuanto los ingresos de técnicos de nivel superior alcanzan sólo a un tercio de los egresados de carreras profesionales universitarias.

Como regla general, mientras los alumnos provenientes de hogares más desventajados socialmente acceden principalmente a los CFTs” (Latorre, González y Espinoza, 2009; 190). Esta es una situación que es difícil de manejar desde el sistema de educación superior sigue constituyendo un desafío relevante para la sociedad chilena.

En el año 2010 datos estadísticos de las universidades públicas señalan que 7 de cada 10 alumnos que ingresan a primer año de los diferentes tipos de carreras, son el primer miembro de la familia que accede a los estudios superiores. Esto es posible a la política pública que se orienta en el sentido “que ningún estudiante, con méritos académicos suficientes, quede sin acceso a la educación superior por razones económicas” (Plan de Becas y Ayudas del Estado, Mineduc, 2008).

Cuadro 1: Evolución de la matrícula en Educación Superior en Chile(miles de alumnos)



Fuente: MINEDUC, 2010

Cuadro 2: Cobertura de Educación Superior por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar

Año	Quintil					V sobre I Quintil
	I	II	III	IV	V	
1990	4,4	7,8	12,4	21,3	40,2	9
1992	7,8	9,8	13,1	23,6	41,1	5
1994	8,2	12,5	17,0	28,3	48,6	6
1996	8,5	15,1	20,8	32,9	56,0	7
1998	8,7	13,3	23,0	38,8	65,5	8
2000	9,4	16,2	28,9	43,5	65,6	7
2003	14,5	21,2	32,8	46,4	73,7	5

Fuente: MIDEPLAN – CHILE, 2004

Nota: Los quintiles de ingresos I y II corresponden a sectores más pobres; IV y V sectores ricos.

El mayor incremento por áreas disciplinarias se observa en Educación, Salud y Ciencias sociales. A nivel de postgrado, el mayor incremento corresponde a las maestrías (42%) y los programas de Doctorado (36%).

Estos incrementos se explican por el desarrollo de políticas públicas de apoyo económico para los estudiantes que se matriculan en estas áreas disciplinarias y también en profesionales, tanto a nivel de pre-grado como a nivel de postgrado, a través de programas de becas y créditos en condiciones económicas favorables para los estudiantes.

Sin embargo, el mejoramiento de la cobertura en la educación superior en los jóvenes de escasos recursos que constituyen la primera generación que acceden a estos estudios de nivel superior, no ha sido acompañado por su éxito académico, ya que un 25% de estos ha desertado de la Universidad por causas de bajo rendimiento académico o problemas socioeconómicos, en comparación al 74 % de los alumnos de sectores económicos altos y medios que permanecen en el sistema de educación superior. Analizando el perfil de estos últimos, la mayoría de ellos provienen de colegios particulares o instituciones educativas de calidad con alta exigencia académica y que han desarrollado capacidades y habilidades intelectuales que les permiten superar las exigencias académicas de sus carreras universitarias. Por el contrario, aquellos estudiantes egresados de liceos públicos con alumnos de bajos ingresos económicos y con un “capital cultural” escaso, presentan índices de bajo rendimiento académico y no alcanzan ciertos estándares de desempeños que demandan los estudios superiores, siendo la causal de una creciente deserción del sistema de educación superior.

Respecto al acceso a la Universidad, si bien es cierto las políticas públicas han abierto posibilidades de ingreso de crecientes segmentos provenientes de sectores populares que se habían mantenido al margen del sistema de educación superior en décadas pasadas, hoy día, se puede afirmar la existencia de “igualdad de oportunidades”. Sin embargo, una vez ingresados al mundo universitario, se producen efectos inequitativos ya que las instituciones suponen que estos estudiantes son iguales y homogéneos, y normalmente enfocan los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia “estudiantes promedios”, abstractos, que con suerte solamente existen en las presunciones de los docentes y directivos de las carreras y programas; las diferencias desaparecen de la vista de estos actores y no son atendidos (Hawes, G., 2004). Según este autor “No siempre las condiciones ofrecidas en la institución logran equilibrar los déficits de muchos de nuestros estudiantes tienen en sus hogares, tales como acerca de libros, NTics, espacios de cultura, recreación, etc”.

Para enfrentar esta situación se establecieron diversas acciones, incluyendo programas de nivelación y se generaron proyectos financiados por el programa de mejoramiento de la calidad de la educación superior (MECESUP) que estableció aportes especiales en esta línea. Asimismo, la mayoría de las instituciones de educación superior generaron acciones afirmativas para apoyar y compensar los desequilibrios en cuanto a conocimientos y habilidades de los estudiantes provenientes de los quintiles más pobres.

A su vez, se fortalecieron y diversificaron los programas de becas y créditos para estudiantes tanto nuevos como antiguos, facilitando de esta manera la permanencia de éstos

En cuanto a la plataforma institucional en el período 200-2010 se ha tendido a estabilizar el número de instituciones de educación superior (IES) que se estructuran en un total de 63 universidades, 47 institutos profesionales (IP) y 111 centros de formación técnica (CFT). No obstante estos números, la matrícula sigue concentrada en las universidades que cubren el 71% del total de alumnado de la educación superior chilena y no se observan cambios de tendencias, de no mediar un cambio de la política de financiamiento en orden a que otorgue prioridad al acceso de estudiantes de los institutos profesionales y centros de formación técnica que provienen principalmente de sectores sociales de bajos ingresos y por otro lado, responda a la demanda del país que requiere con urgencia profesionales y técnicos de nivel medio para los diversos sectores económicos emergentes.

Financiamiento de la educación superior

En la década del 80 el financiamiento público del sistema de educación superior representaba alrededor del 80% de los ingresos del sector y en los años recientes no alcanzaría a representar un 20% en el conjunto del sistema. En la actualidad, los aportes fiscales se dan básicamente a través del Ministerio de Educación por la vía de aportes directos que corresponden alrededor del 40% de los aportes entregados a las universidades del Consejo de Rectores (16 universidades estatales y 9 universidades privadas fundadas con anterioridad del año 1980). Cabe señalar que en el año 1981 se dicta la legislación del gobierno militar que establece un nuevo sistema de financiamiento de las universidades e inicia el proceso de creación de universidades privadas con total financiamiento de los usuarios a través de aranceles establecidos de acuerdo al mercado.

Los aportes del sector privado se canalizan básicamente mediante aranceles y matrículas que pagan tanto los estudiantes de las instituciones públicas como privadas y cuyo costo a nivel familiar puede significar más del 60% del total de ingresos, traduciéndose en altas tasas de endeudamiento, a veces la causal de la significativa tasa de deserción a nivel de carreras.

Si nos centramos en la estructura de financiamiento de las universidades públicas, es posible identificar cuatro fuentes de ingreso adicionales a los aportes estatales; aranceles de pregrado correspondientes a carreras, ventas de servicios, créditos bancarios y otras fuentes de ingresos.

Es así como todos los estudiantes de pregrado y posgrado cancelan el costo de su educación, ya sea en forma directa o por medio de becas o créditos.

Por otro lado, dado el criterio de autofinanciamiento que se inicia a partir de la legislación de 1891 las instituciones de educación superior, principalmente las universidades

públicas prestan servicios tanto a particulares como al Estado, siendo esta una de sus fuentes relevantes de sus presupuestos. Algunos servicios prestados son asesorías, análisis de laboratorios, pruebas de materiales, generación de empresas conjuntas, etc.

Cuadro 3: Recursos de fuentes públicas y privadas destinados a instituciones de educación superior como porcentaje del PIB (2000-2005)

	<i>1999</i>	<i>2002</i>	<i>2005</i>
<i>Fuentes Privadas</i>	<i>1,8</i>	<i>2,3</i>	<i>2,2</i>
<i>Fuentes Públicas</i>	<i>0,5</i>	<i>0,4</i>	<i>0,3</i>

Un análisis del cuadro anterior revela que en el período 1990-2003 el gasto en educación superior considerando tanto fuentes públicas como privadas han tenido crecimiento del 0.4 % del PIB.

A su vez, si se considera el aporte del sector estatal, este ha decrecido en un 0.2% teniendo como referencia el PIB en educación superior. En cambio, los aportes del sector privado se han incrementado desde un 1.3% al 1.9 % del PIB.

Cuadro : Otros ingresos de la Universidades Públicas (2005) (% del total).

Aportes Fiscales	Aranceles	Servicios	Créditos	Otras Fuentes
28	25	16	10	21

Fuente: Mineduc-Chile (División de Educación Superior.Divsup).

El aseguramiento de la calidad

A comienzos de la década del 90 comienza a manifestarse, si bien no masivamente, una inquietud en el ámbito universitario y en organismos públicos y privados acerca de la calidad de la educación superior como en la consecuente necesidad de mecanismos de regulación que permitieran precisamente dar una garantía razonable de dicha calidad. Esta inquietud fue catalizada por hechos tales como el incremento y diversificación del sector universitario, especialmente la irrupción de nuevas universidades privadas.

En un contexto más amplio de dicha inquietud, el país requiere personal de alta calificación y especialización para respaldar el desarrollo económico en un esquema competitivo, y la tendencia hacia una internacionalización de la educación, inserta en el fenómeno de la globalización de la cultura y de la economía, en general, y particularmente en los compromisos que implican los tratados de libre comercio. Es un período de exigencias para la educación superior. A nivel universitario, sus tareas se están diversificando, ya no posee el monopolio de la educación superior, debiendo competir por recursos materiales, financieros y humanos. Al mismo tiempo, el gobierno, los padres, los académicos y especialmente los estudiantes están cuestionando, con énfasis y focalización diferente, según el sector, la relevancia de los programas docentes, la oferta desmedida de carreras profesionales, la insuficiencia de medios para una enseñanza moderna, los elevados índices de fracaso académico, la deserción estudiantil y el tiempo excesivo para completar los programas de no pocas carreras ofrecidas.

En el marco de lo expuesto, existen antecedentes de la década anterior de los 80 referidos a algunos mecanismos específicos de regulación externa como la supervisión de las nuevas universidades privadas creadas en dicha época, por parte del Consejo Superior de Educación (CSE) cuya misión incluye los denominados procesos de “licenciamiento” de estas emergentes instituciones a partir del año 1981. Todos estos mecanismos implican procesos de autoevaluación y evaluación externa por pares. Estas experiencias contribuyen a extender y afianzar una suerte de “cultura evaluativo” en el ámbito universitario. Se crea una conciencia sobre la importancia de verificar objetivamente el cumplimiento de los propósitos predeterminados y el uso de medios concordantes, y, quizás lo más significativo, a lograr una disposición a aceptar la participación de pares externos en la revisión y emisión de juicios sobre el quehacer y el cumplimiento de aquellos propósitos y de ciertos estándares o criterios, a los cuales se ha adherido.

Al inicio del régimen democrático (Marzo.1990) la División de Educación Superior del Ministerio de Educación promueve y facilita el desarrollo de procesos autoevaluativos con validación externa, centrados en Unidades académicas, destacándose por su formalidad y sistematización las Universidades de Chile, Universidad de Concepción, Universidad de Santiago de Chile, y otras que integraron a evaluadores externos para sus carreras y programas. En este contexto, se pone en marcha el programa “Mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación Superior (MECESUP) diseñado y organizado por el Mineduc y especialistas nacionales y consultores externos que implementan la capacitación de académicos nacionales en los procesos de autoevaluación y evaluación de carreras y programas, posibilitando la ejecución y desarrollo de experiencias tipo piloto en diversas universidades públicas.

En el año 1999 se crea la Comisión Nacional de Acreditación de pregrado (CNAP), con la idea de desarrollar formalmente a nivel nacional un sistema de acreditación de instituciones y programas en el sistema universitario. Desde sus inicios, este organismo tuvo el carácter de ser público, pero autónomo del Ministerio de Educación (Mineduc) y de las



universidades públicas y privadas, estableciendo en su primera etapa un sistema de carácter experimental para la acreditación voluntaria de carreras y programas de universidades públicas y privadas. Se establecen comités técnicos integrados por académicos provenientes de universidades e instituciones de todo el país y especialistas de universidades europeas y norteamericanas en el ámbito evaluativo. A su vez, en el año 2001 se inicia de manera experimental el “proceso de acreditación institucional”, para las instituciones públicas y aquellas privadas con plena autonomía. Esta modalidad institucional se ha aplicado exitosamente en la última década con alta participación de todas las universidades, y los institutos profesionales, centros de formación técnica en el país, tanto públicas como privadas y fuerte impacto en la opinión pública nacional, lo que ha significado la utilización de los resultados de las acreditaciones en la confección de “rankings” de las instituciones evaluadas, como también en la publicidad en medios audiovisuales.

A nivel de posgrado, se crea la Comisión Nacional de Acreditación de posgrado (CONAP) teniendo como función proponer las bases institucionales, el diseño y la puesta en práctica de un proceso de evaluación y acreditación de programas de Magíster Y Doctorados y la puesta en marcha de ensayos metodológicos y experimentales en diferentes programas.

En el año 2006 se dicta la Ley 20.129 que crea el “*Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación*” cuyas instituciones básicas son la “*Agencia de la Calidad*” y la “*Superintendencia de Educación*”, ésta última con la finalidad de fiscalizar la aplicación de la Ley y normativas vigentes. A estas se integran los organismos existentes como el *Ministerio de Educación (Mineduc)* y el *Consejo Nacional de Educación (CNED)*.

Entre las características esenciales del sistema de aseguramiento de la calidad pueden señalarse las siguientes:

- Se basa en el principio de la autonomía institucional y la libertad de las instituciones de darse su propia misión y propósitos institucionales. De allí que los procesos de evaluación considerados, todos, deben respetar y ser realizados en el contexto del proyecto del proyecto institucional de cada institución.
- Se trata, por lo general, de un sistema que mantiene altos niveles de voluntariedad. Solamente es obligatorio el licenciamiento y la acreditación de carreras de medicina y pedagogías.
- Considera como aspectos esenciales de la evaluación de la calidad, a la autoevaluación y evaluación de pares.
- En general, promueve la calidad a través del fortalecimiento y certificación de los mecanismos de autorregulación e información al público.

La innovación curricular en la educación superior

Hoy en día se entiende que una de las características que debe definir el nuevo saber básico de toda persona es el relativo a la disposición de competencias, entendidas como las capacidades para afrontar situaciones, sean de tipo personal, social, laboral o de otra índole.

En este contexto, la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye una misión esencial de la educación contemporánea y particularmente de la educación superior chilena, como muestra del compromiso de las instituciones universitarias con la construcción de una sociedad en continuo desarrollo, en vía del mejoramiento del bienestar social e individual, evidenciado en la mejora de la calidad de vida de sus habitantes. Las necesidades que presentan la sociedad para su desarrollo implican contar con profesionales que se ajusten a las características del siglo XXI a través de competencias que les permitan una inserción profesional pertinente junto a una contribución eficaz al desarrollo de las organizaciones y comunidades. (Alvarado, Cárcamo, García, Mella, 2009).

Los modelos tradicionales de enseñanza terciaria se han caracterizado por currículos basados en contenidos, los cuales pueden definirse como iluminativos y culturalistas en la medida en que, más que desarrollar o promover la autonomía de los futuros profesionales, persiguen que éstos conozcan, “se iluminen” acerca de la cultura vigente, incluso pasada, pero no tanto para su crítica o su desarrollo con respecto de nuevas habilidades superadoras de los acervos acumulados, sino como una ilustración que le permita al estudiante disponer de información al respecto. Esto pudiera considerarse como válido para aquellas situaciones en las que los jóvenes profesionales se desenvuelven en contextos relativamente estables, más del pasado que del presente, tales como la familia, el entorno geográfico o social, el trabajo, etc., llegando a disponer de un repertorio de habilidades que le facilitaban las herramientas necesarias para integrarse en tales espacios (Sáenz Veladez, 2002).

Pero las nuevas situaciones carecen, sin duda, de estos referentes y además el fenómeno de la globalización hace que las influencias extrañas cada vez sean más comunes y afecten a más personas, tanto desde el punto de vista de los patrones culturales, como sociales, políticos, económicos o laborales, lo que sitúa al sujeto en dos frentes de indefensión: por una parte, no hay referentes estables en los que se pueda apoyar para construir su identidad; y por otra, el mismo sujeto tiene que contribuir a construir las alternativas en cada instante, es decir pasa de ser consumidor de información o disponer de saber o de conocimientos, a tener que ser suministrador de información y constructor del saber, generador de conocimiento al interior de las organizaciones laborales y comunidades sociales (Leiva, M.V. , 2010)

Por lo anterior, se requiere realizar un proceso de transformación del sentido y de la misión de la escolaridad que afecta a todos los ámbitos educativos, muy especialmente al universitario y cuyo lema sería que el agente más importante en todo el proceso de

aprendizaje es el propio estudiante, otorgándole al docente un papel más secundario en este proceso pero igualmente determinante. Además es necesario que el aprendiz desarrolle un proceso de autonomía “competencia” respecto de los objetivos que supuestamente pretende la escolaridad, es decir que realmente el individuo obtenga alguna utilidad, en algún sentido, de su experiencia como aprendiz, en definitiva de su aprendizaje (Corominas, 2001; Díaz y Márquez, 2005). La formación basada en competencias puede constituirse como el puente entre una formación orientada hacia la retención de contenidos y una formación centrada en el aprendizaje evidenciado en resultados de aprendizaje y desempeños medibles (González, Herrera, Zurita, 2009).

En este sentido, el currículum basado en competencia se propone avanzar en una perspectiva que valora la educación y formación del ser humano de un modo integrador que considera, además de esas competencias para el trabajo, aquellas que han de incidir en la vida personal, social, familiar, del ocio, etc., aun cuando se trata de un proceso formativo, de carácter profesionalizante universitario. Es decir, se considera que todo ser humano verdaderamente autónomo, individual o socialmente, tiene que sustentarse en una capacidad para, basada, sin duda, en el desarrollo de capacidades para..., es decir competencias, pues en sentido contrario, ¿Quién defendería que no se necesita una competencia respecto del dominio lingüístico lectura/escritura, o incluso respecto de un segundo idioma? ¿Y qué decir de las competencias para el cuidado de uno mismo, salud, higiene, prevención, alimentación?, ¿acaso no se necesita haber desarrollado competencias respecto de tales necesidades? (Guerrero, 1999, Pérez Pérez, 2004). Ser y actuar solo es posible en base a competencias.

Si bien hay otras muchas razones que justifican el cambio a un enfoque por competencias en la enseñanza universitaria (Tourñan et al, 2003), directamente relacionadas con el paradigma de la calidad, los sistemas de acreditación y la masificación de las instituciones de educación superior, reclaman la necesidad de que las personas adquieran la autonomía y la independencia en el aprendizaje como estrategias pertinentes de estos tiempos. Tiempos en los que el trabajo independiente se torna en un método fundamental para lograr la calidad en los proceso de formación desde la gestión del conocimiento, la organización del proceso y el trabajo colaborativo.

La innovación curricular por el desarrollo de modelos formativos orientados hacia competencias, medición de aprendizajes y cualificaciones profesionales impera en el contexto mundial. En los países más desarrollados, desde Estados Unidos, Australia o Canadá hasta, hasta la reciente Europa Unida, el desarrollo de la educación por competencias es un reto que está en la palestra. (González, Herrera, Zurita, 2009). Así la Unión Europea a partir de la Declaración de Bolonia (1999) está empeñada en una reestructuración de su sistema universitario que va más allá de una simple convergencia de titulaciones y acreditaciones para adentrarse en una profunda transformación metodológica y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos últimos cambian sustantivamente los roles del docente, afectando al sistema de evaluación a objeto de hacerlo más transparente en ese contexto de convergencia,

cuya homologación pasa por definir y delimitar más claramente los objetos de aprendizaje; es decir, se trata de las competencias que deberán disponer los alumnos cuando adquieran su condición de egresados (Barragán y González, 2005; Loscertales y Escolana, 2005) y tales competencias puedan ser reconocidas socio-cultural-político-laboral y académicamente en los distintos estados miembros.

En Chile la Reforma Curricular impulsó, dentro de sus esfuerzos, la mejora de los procesos formativos en educación terciaria. En el año 1999 el Ministerio de Educación instala el programa MECESUP como una iniciativa destinada a mejorar la calidad de la oferta educativa en el nivel superior con los objetivos de propiciar la articulación, coherencia, equidad, calidad y eficiencia del sistema educativo, promover la formación de recursos humanos de alto nivel, el postgrado y la investigación, impulsar el vínculo entre la educación terciaria y el desarrollo regional y nacional, y la internalización (Letelier, Oliva, Sandoval, 2009). Desde el año 1999 a la fecha, Mecesus ha generado un sistema de fondos concursables a los cuales postulan las universidades chilenas para obtener recursos que les permitan mejorar la calidad y la capacidad de innovación. Desde el año 2004 se ha puesto el énfasis en la renovación curricular basada en resultados de aprendizaje y competencias, en consonancia con el contexto internacional de transición hacia una economía sustentada en el conocimiento, frente a la cual los profesionales y técnicos deben demostrar una formación de calidad e integral en la aplicación del conocimiento. El programa MECESUP ha financiado alrededor de cien proyectos de renovación curricular (Fernández, 2009). Por tanto, es a través de esta iniciativa que se instala el modelo curricular basado en competencias en la formación profesional y técnica chilena.

Cabe destacar que gracias a las iniciativas impulsadas por el Programa MECESUP, los proyectos implementados ayudaron a generar una mejora gradual en el proceso de diseño curricular de las universidades. Sin embargo, existe una diversidad de enfoques utilizados por las universidades para llevar a cabo el diseño curricular, incluso al interior de una misma institución y carrera (Proyecto Kawas, 2008).

Estos antecedentes dan cuenta de que no ha existido suficiente discusión al interior de las instituciones sobre este enfoque, lo que se expresa en una falta de uniformidad en los conceptos involucrados para concebir un currículum basado en competencias. Sin embargo, el concepto de competencias ha sido adoptado rápida y ampliamente como referente a seguir en gran parte de las universidades chilenas (Proyecto Kawas, 2008).

Consideraciones finales

Las universidades no han dedicado esfuerzos sistemáticos para generar formatos que les permitan contar con un diseño curricular coherente con la realidad institucional y aquellas orientaciones derivadas del medio externo, de manera que los currículos logren consistencia tanto a nivel macro como micro-curricular. Lo que indica que las universidades no presentan

un procedimiento sistemático para realizar el diseño curricular de manera coherente, lo que da cuenta de la enorme heterogeneidad del actual escenario universitario.

No obstante lo anterior, la adopción de este enfoque de diseño curricular en el área de la educación, ha generado en las carreras pedagógicas una modalidad de trabajo para elaborar procesos formativos de mayor calidad, pero sin perder de vista las necesidades del entorno social, de la profesión, del desarrollo de la disciplina y del trabajo académico. Esto se ha traducido en que las instituciones educativas han promovido de manera coherente acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se han expresado en reales y efectivas modificaciones de las prácticas docentes en función de un mejoramiento de la calidad de los profesionales formados.

A modo de conclusión:

a) En cuanto al crecimiento y equidad del sistema de educación superior:

Un mejoramiento significativo de la cobertura que alcanza al 50% de la población estudiantil Entre 18-24 años. No obstante el mejoramiento de la cobertura, se acentúa la brecha de carácter socioeconómico. Ya que el acceso a la educación superior se centra fuertemente entre los sectores de altos ingresos en desmedro de aquellos de bajos ingresos. La cobertura correspondiente a familias de quintiles de mayores ingresos alcanza niveles equivalentes a países desarrollados, mientras aquellos de quintiles más bajos se mantienen en niveles reducidos, a pesar de su mejora en los últimos años como producto de las políticas públicas de la década.

El actual gasto público se sitúa en el 0.3 % del PIB mientras que el gasto privado en educación superior alcanza el 2.2% del PIB.

b) Respecto al aseguramiento de la calidad de la educación superior:

La instalación y fortalecimiento de mecanismos internos de mejoramiento y aseguramiento de la calidad y desarrollo de nuevas prácticas tanto en la gestión institucional y académicas de las universidades .Esto se ha traducido en la creación de una verdadera “cultura evaluativo” en las instituciones de educación superior.

La incorporación al sistema social de los “procesos de acreditación” de las instituciones y las carreras y programas del nivel de enseñanza superior, sus resultados, calificaciones, etc. que han mejorado la información de los alumnos y apoderados respecto a la calidad.

c) Sobre el financiamiento:

Un financiamiento públicamente extremadamente pobre y la progresiva incorporación de criterios competitivos que tienden a promover, por un lado actividades vinculadas con el “autofinanciamiento” de las instituciones, y por otro lado, diseñar y ejecutar proyectos de investigación y desarrollo, como de creación de empresas de rentabilidad importante.

Un incremento significativo de los aranceles de programas tanto a nivel de pregrado como de posgrado en función de “señales” del “mercado universitario” en un contexto altamente competitivo tanto para las universidades públicas como privadas. Esto se traduce en altos niveles de endeudamiento en los sectores populares y medios, a pesar del incremento de los sistemas de becas y créditos con aval del Estado.

Fuerte crecimiento del aporte privado en la educación superior, tanto a nivel de creación y desarrollo de instituciones, como a nivel de usuarios, en términos de aranceles y costos que deben ser asumidos casi totalmente por los propios interesados o sus familias.

d) Acerca de la innovación curricular:

La incorporación del diseño curricular en base a competencias a la formación de los futuros profesionales ha provocado un cambio significativo en el diseño de los procesos formativos a nivel de carreras profesionales y programas académicos de posgrado, los cuales se dejan de construir de acuerdo a orientaciones disciplinarias y de enseñanza y pasan a elaborarse de acuerdo a demandas de múltiples factores.

Referencias

- ALVARADO V., CÁRCAMO A., GARCÍA A, MELLA E. (2009). Marco curricular orientador para el diseño curricular contemporáneo. En CINDA (2009). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. Santiago.
- CAMPBELL, J. C. (2002) “El desarrollo del posgrado en Chile: experiencias de acreditación” en: La Universidad hoy y mañana. El posgrado latinoamericano. (2002) J.Eduardo Esquivel (Coord). UNAM,Plaza Janes, México.
- CAMPBELL, J. C. (2008) “A educacao superior no Chile: continuidade e desafio” en Revista Movimento. N° 15, Faculdade de Educacao,Universidad Fluminense, Brasil
- CAMPBELL, J. C. (2010) “La experiencia de la aplicación de un modelo de acreditación de carreras en Chile” en Revista electrónica REIRE (Revista de Innovación e Investigación en Educación) Vol.I N°10. Instituto de Ciencias de *la Educación,Universidad de Barcelona*.
- COROMINAS ROVIRA, E (2001) “Competencias genéricas en la formación universitaria” En: Revista de educación, ISSN 0034-8082, N° 325, 2001, Págs. 299-322.
- GONZÁLEZ E., HERRERA R., ZURITA R. (2009). Formación basada en competencias: desafíos y oportunidades. En CINDA (2009). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. Santiago.
- GRAESSER, A. Y BRITTON, B. (1996). Five Metaphors for Text Understanding. En Britton, B. y Graesser, A. (Ed.). Models of Understanding Text. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

FERNÁNDEZ V. (2009). Renovación curricular. Visión del programa MECESUP 2. En CINDA (2009). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. Santiago.

GONZALEZ L.E y AEDO C. (2004). La educación Superior en Chile. En Revista Calidad en la Educación. Consejo Superior de Educación, Santiago de Chile, 2004 pp. 61-103.

GONZALEZ L.E.; ESPINOZA O. (2010). Evaluación del desempeño en la educación superior: un modelo de análisis. En: Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de la Instituciones Universitarias. Arata A., y Rodriguez E., (Coord) .Comisión Nacional de Acreditación. Chile.

GUERRERO SERÓN, A. (1999) "El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo" En: Revista complutense de educación, ISSN 1130-2496, Vol. 10, N° 1, 1999.

LEIVA GUERRERO, MV. (2010). "La formación del profesorado en base a competencias. Un punto de vista desde las carreras pedagógicas de la PUCV." En Revista Aula Abierta, España, vol. 38 (1), p. 81-96.

LETELIER, OLIVA, SANDOVAL (2009). Propuesta de modelo general de diseño curricular orientado a la empleabilidad y aseguramiento de la calidad. En CINDA (2009). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. Santiago.

LOSCERTALES PALOMAR, B. Y ESCALONA ORCAO, A. I. (2005). "Los aprendizajes de competencias genéricas de los futuros graduados en Geografía: una reflexión inicial y pautas para su diseño y enseñanza" En: Geographicalia, ISSN 0210-8380, N° 48, 2005, p. 31-54.

MEDINA RIVILLA, A (2004). "Las competencias discentes: una tendencia para el desarrollo socio-profesional de los estudiantes". II Jornadas de redes de Investigación en Docencia Universitaria. Alicante (España).

PEREZ PÉREZ, R. (2004). "Mida las tareas de aprendizaje", en L.M. Villar Angulo (coordinador). Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria. Madrid, Pearson

PERRENOUD P. (1999). "Construire des compétences, tout un programme". Revue Vie Pédagogique, N° 112, septembre-octobre 1999 (pp. 16-20)

PERRENOUD P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Grao.

PROYECTO KAWAC (2008). "Comprendiendo la Implementación de Innovaciones educativas Derivadas de Programas MECESUP y CNAP para Ciencia y Tecnología", Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior Universidad de Santiago de Chile, Santiago.

SÁENZ VALADEZ, A. (2002). "Propuesta interdisciplinaria de evaluación". *RIE* (OED): http://www.campus-oei.org/revista/frame_experiencias.htm (consultada, 17-07-2003: 17h. 30 min.

TOURINÁN LÓPEZ, J. (2003). “La sociedad de la información y las nuevas exigencias en la formación del profesorado”, en Aula abierta, ISSN 0210-2773, N° 81, 2003, pags. 57-74.

ZABALZA M. (2007). Competencias docentes del profesorado. Madrid:Narcea.