

La educación por competencias desde el docente universitario: análisis mediante Teoría Fundamentada

Education by competencies from the university teacher: Grounded Theory analysis

Educação por competências do professor universitário: análise da Teoria Fundamentada nos Dados

Emmanuel Vega-Román¹

emvega@dec.cl

<https://orcid.org/0000-0002-5666-0433>

Iván Sánchez²

isanchez@ubiobio.cl

<http://orcid.org/0000-0001-7363-060X>

Margarita Marchant¹

mmarchan@udec.cl

<https://orcid.org/0000-0003-4849-9691>

⁽¹⁾Decanato de la Facultad de Ciencias Naturales y Oceanográficas, Universidad de Concepción, Chile.

⁽²⁾Departamento de Física, Facultad de Ciencias, Universidad del Bío Bío, Chile.

Artículo recibido en octubre de 2021, arbitrado en noviembre de 2021 y aprobado en diciembre de 2021

RESUMEN

Con el propósito de develar la educación por competencias desde el docente universitario se presentan los resultados de un estudio cualitativo, bajo el paradigma cualitativo, realizado con doce (12) docentes de Universidades de la zona Centro Sur de Chile. A partir de sus relatos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas y analizados con Teoría Fundamentada se da emergencia a cuatro categorías: saberes docentes sobre la educación por competencias, docencia desde la educación por competencias, desarrollo docente-estudiantil y contexto social, con su posterior codificación selectiva. Se evidencia la complejidad conceptual sobre las competencias tensionando el desarrollo de saberes mayores tanto en la práctica pedagógica como en el desarrollo docente y estudiantil. Se establece una valoración positiva hacia la educación por competencias, aunque con la persistencia de lógicas tradicionales.

Palabras clave: educación por competencias; formador de formadores; teoría fundamentada

ABSTRACT

With the purpose of unveiling competency-based education from the perspective of the university educator, this paper presents the results of a qualitative study carried out with twelve (12) teachers from universities in the South-Central area of Chile. From their reports obtained through semi-structured interviews and analyzed with Grounded Theory, four categories emerged, as follows: teaching knowledge about education by competencies, teaching from education by competencies, teacher-student development, and social context, with its subsequent selective coding. It is evident the conceptual complexity of the competences, which highlights the development of greater knowledge both in pedagogical practice and in teacher and student development. It was possible to establish a positive assessment towards competency-based education, although traditional logics still persist.

Keywords: *education for competences; training to training; grounded theory*

RESUMO

Com o propósito de desvelar a educação por competências do docente universitário apresentam-se os resultados de um estudo qualitativo, sob o paradigma qualitativo, realizado com doze (12) docentes de Universidades da zona Centro sul do Chile. A partir de seus relatos obtidos mediante entrevistas semiestruturadas e analisados com teoria Fundamentada dá-se emergência a quatro categorias: saberes docentes sobre a educação por competências, docência desde a educação por competências, desenvolvimento docente-estudantil e Contexto Social, com sua posterior codificação seletiva. Evidencia-se a complexidade conceitual sobre as competências tensionando o desenvolvimento de saberes maiores tanto na prática pedagógica como no desenvolvimento docente e estudantil. Uma avaliação positiva para a educação por Competências é estabelecida, embora com a persistência de lógicas tradicionais.

Palavras-chave: *educação por competências; formador de formadores; teoria fundamentada*

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de una década, de forma progresiva, en diversos países de Europa y América Latina, se ha incorporado una educación centrada en el desarrollo de habilidades y de competencias (Bustamante y otros, 2015). Este paradigma educativo destaca el papel del docente al situarlo desde una perspectiva en la cual debe reconocer la diversidad existente en el aula, dejar de ser un expositor-transmisor de contenidos y convertirse en un facilitador del proceso de enseñar-aprender favoreciendo en los estudiantes un aprendizaje activo y participativo orientado hacia la formación de profesionales y personas integrales en todos los ámbitos de la vida (Díaz y otros, 2010; Salazar y otros, 2016).

El formador de pedagogos tiene una función determinante en la mejora de los procesos de enseñar y aprender. Siendo de suma importancia conocer sus percepciones ante cualquier reforma curricular y/o metodológica en pro de mejoras en su actividad pedagógica en el aula. Navarro y otros (2017) señalan que conocer el enfoque educativo, desde la percepción del docente universitario, resulta beneficioso en diversos aspectos. En dicho estudio, se determinó que existe una mejora en la satisfacción personal y una mejora en la autoestima y el autoconocimiento docente.

La visión recién señalada, sigue la misma línea que lo propuesto de Mendoza y Paucar (2017) quienes, al analizar las percepciones del estudiantado en conjunto con el formador de pedagogos, establecieron que el llevar a cabo una educación centrada en el desarrollo de competencias, permite un fortalecimiento de determinadas habilidades que favorecen los ambientes educativos.

Educación por competencias y formación inicial

Diversos autores han tratado de definir qué se entiende por competencias docentes y cuáles son las de mayor importancia para el formador de pedagogos. Zabalza (2003) señala que un docente universitario que participe del proceso de formación inicial, al menos, debe poseer un alto desarrollo en diez (10) competencias docentes que van desde planificar hasta identificarse con la institución.

La idea anterior se condice con lo propuesto por Álvarez-Rojo (2009) quien apunta a que el Formador de pedagogos (FP) debe poseer altos estándares en sus competencias docentes, apoyando las ideas de Perrenoud (2011) quien busca configurar una capacidad que vaya más allá de poseer determinados contenidos teóricos.

En una línea similar se encuentra Cano-García (2005) quien plantea que el formador de formadores más que preocuparse de sus competencias, debe ser capaz de permitir el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas en la formación inicial de pedagogos. El proyecto

Tunning Latinoamérica (2007) registra casi 30 competencias docentes que los pedagogos en formación inicial deben poseer al terminar su formación profesional.

Por su parte, en Chile desde 2010, el ministerio de educación (MINEDUC) ha desarrollado un programa de mejoramiento de la calidad y de la equidad en la educación superior al aplicar una renovación curricular, con base en perfiles de egreso, en torno a las competencias genéricas y específicas permitiendo que el docente universitario cumpla con ciertas competencias mínimas (MINEDUC, 2013).

Los resultados de dicho proceso evidenciaron que la formación inicial de profesores posee falencias en torno a las competencias pedagógicas y disciplinares que el estudiantado está adquiriendo. Garcés y Riquelme (2014) muestran que cerca del 60% del profesorado en formación inicial posee un escaso dominio disciplinar y manejo pedagógico, para ejercer la docencia, en especial en Ciencias y Matemática.

Percepciones sobre la educación por competencias

El formador de formadores tiene una función determinante en la calidad de la enseñanza, siendo importante conocer sus percepciones sobre cuales competencias es necesario priorizar para mejoras en la práctica docente (Muñoz-Osuna *et al.*, 2015).

Navarro-Saldaña *et al.* (2017) al analizar las percepciones del docente universitario demostraron una disposición positiva hacia la formación de competencias genéricas percibiendo efectos positivos en su salud mental. Esta idea es apoyada por los trabajos de Mendoza y Paucar (2017) quienes muestran un fortalecimiento del desarrollo de determinadas habilidades, tanto en el estudiantado, como en los docentes, al desarrollar un proyecto educativo con enfoque en las competencias.

Según Muñoz-Osuna *et al.* (2015) el formador de formadores establece jerarquías en torno a las competencias docentes. En su estudio demuestra, que el profesor universitario tiene una

fuerte tendencia a desarrollar competencias relativas al conocimiento disciplinar considerando menos importante el desarrollo de habilidades interpersonales.

Por otra parte, Torello (2012) evidencia mayores valoraciones en competencias tales como: diseñar guías docentes, desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tutorizar al estudiantado y la evaluación del aprendizaje, respecto de aquellas competencias que son de cohorte social. Idea que también es apoyada por el trabajo de Gutiérrez y otros (2011).

MÉTODO

La Investigación es cualitativa sustentada en el paradigma interpretativo, caracterizada por comprender los fenómenos desde la realidad de los sujetos a través de sus vivencias. El análisis se llevó a cabo desde la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin 2002), donde el investigador construye teoría a través de un modelo conceptual desarrollado desde los relatos del docente universitario.

La investigación estuvo compuesta por 12 docentes que participan de la formación inicial de pedagogos de tres universidades de la zona Centro Sur de Chile. Se excluyó a aquellos, que durante el último tiempo hubiesen desarrollado, principalmente, tareas de tipo administrativas o de investigación participando en menor proporción en el proceso de enseñanza aprendizaje y facilitación del aprendizaje.

Técnica de recogida de información

Para la recogida de datos se emplearon entrevistas semiestructuradas, las cuales tenían un guion validado mediante juicio de expertos que permitió definir temas y subtemas mínimos de abordar en cada una. El guion fue validado mediante la técnica del juicio de expertos. Los tópicos abordados en las entrevistas fueron siempre en relación con la educación por competencias ya sea práctica docente, relación docente-estudiante, concepto de competencias, entre otros. Las entrevistas fueron realizadas de manera individual en las

dependencias de cada universidad. En su totalidad, las entrevistas fueron grabadas con la autorización del participante.

Análisis de la información

El análisis de datos se llevó a cabo mediante Método Constante de Comparación (MCC), a través del software Atlas ti. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), el MCC nos lleva a codificaciones de tipo abierta, axial y selectiva, que se acompañan de una reflexión teórica consignada por medio de notas que el investigador va derivando a la par de la lectura de los datos. El proceso converge en la integración final de la teoría en función de una categoría central, que integra los datos acerca del fenómeno estudiado.

RESULTADOS

Las expresiones dadas por los 12 entrevistados se presentan empleando siglas para identificarlos.

Los resultados corresponden al análisis relacional de cuatro categorías axiales: 1) Saberes Docentes sobre la educación por competencias; 2) Docencia desde la educación por competencias; 3) Desarrollo docente-estudiantil; y 4) Contexto social.

Saberes docentes sobre la educación por competencias, se define como los conocimientos que el formador de formadores posee respecto de la educación por competencias y las competencias.

Este tipo de educación es comprendida como una renovación curricular y metodológica desarrollada principalmente a nivel de educación superior a través de diversas técnicas de enseñanza y aprendizaje. Dentro de estas técnicas de estudio, convergen el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje situado y el aprendizaje basado en proyectos, todas, técnicas intervinientes que convierten al estudiante en un ente activo y al docente en un facilitador del proceso, tal como lo señala Pérez *et al.* (2004).

Que sepan hacer cosas, que solucionen problemas...(PAA)

El concepto de competencias es entendido como una habilidad o capacidad puesta en juego, en el hacer (práctica) que puede y debe desarrollarse más allá de la actividad en aula. En esta categoría convergen dos factores: el primero de ellos es **el conocimiento** que el docente universitario posee respecto de este tipo de educación y, por ende, del concepto de competencias. Ambas ideas se sustentan, principalmente, en los cursos de perfeccionamiento desarrollados por las casas de estudio a las cuales se encuentran adscritos.

En general, la mayoría de las universidades se encuentran en un proceso de renovación curricular que ha decantado en diversos cursos de capacitación y actualización en la docencia, los cuales deben ser abordados para evitar posibles sanciones dentro del ámbito académico en el cual el formador de pedagogos se desenvuelve (gráfico 1).

De hecho, aquellos profesores que no han hecho los cursos de perfeccionamiento tenían problemas para jerarquizarse si es que no tenían esas 60 hrs independientemente de si que tenían mucho mérito académico... Es como divertido porque siempre hasta el día de hoy se generan incluso entre expertos y no tan expertos se generan polémicas entre eso que estás declarando es una competencia no es un objetivo... (CTD)

El segundo factor interviniente, respecto de la comprensión sobre las competencias es la **complejidad conceptual** que estas poseen. Si bien todas las universidades han desarrollado planes de estudio donde se convoca a sus docentes a desarrollar las competencias necesarias para esta nueva forma de entender el proceso educativo, y por ende, comprender las definiciones de las diversas palabras y conceptos en torno a este tipo de educación, reconocen que la complejidad conceptual existente en torno a las competencias no invita al desarrollo de una nueva práctica docente, y al contrario, la complejiza.

Esta situación contribuye a que existan diferencias respecto al entendimiento que se le atribuye a los conceptos, como, por ejemplo, competencias, las cuales son entendidas como habilidades y capacidades que el estudiante debe desarrollar a medida que avanza en el proceso de formación inicial. Así también, surgen diversas clasificaciones según la casa de estudios, característica muy evidente dentro de la Universidad de Concepción, donde la

mayoría de los docentes tiene instaurado el concepto de “macro-competencias genéricas”, ya que son estas las que se erigen como las bases de su modelo educativo.

También porque no solamente hablamos de competencias disciplinares, sino que también de habilidades blandas por decirlo así... (MMS)

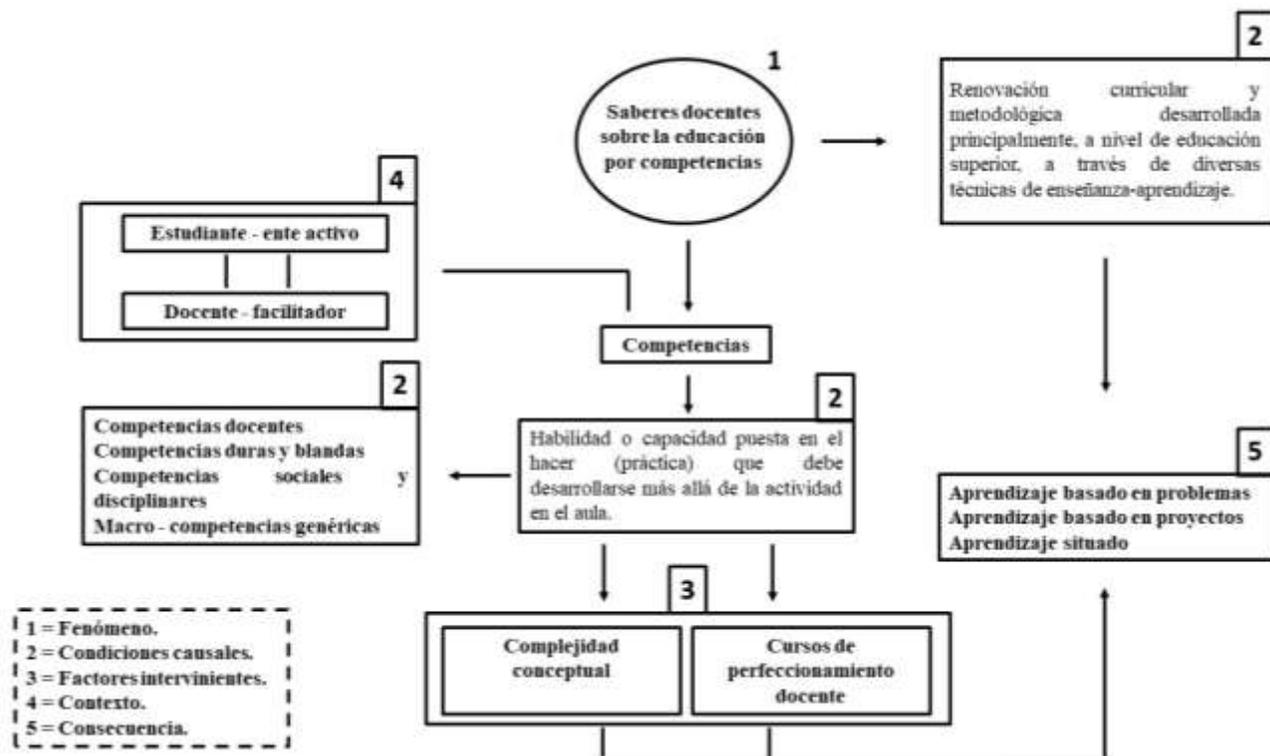


Gráfico 1. Codificación axial: saberes docentes sobre la educación por competencias.

Como segunda categoría de importancia emerge **la docencia desde la educación por competencias**. El formador de formadores comprende la educación por competencias no solo como una renovación curricular sino también metodológica necesaria para modernizar la actividad en aula, con el fin de lograr las habilidades que esta educación plantea.

Era un proceso gradual que se iba llevar a cabo en el cual todas las carreras que no estaban digamos en ese formato iban a tener que pasar tarde o temprano y que posteriormente se llevaría cabo una renovación metodológica...

La primera experiencia fue cuando nos solicitaron a cada uno de nosotros que la asignatura que dictamos la pasáramos de un programa de objetivo a uno por competencias. Eso fue como el primer escenario que tuvimos que llevar a cabo, y también tuvimos una como una especie de minicurso que dictaron en la universidad... (PAA)

Estos acercamientos a la pedagogía y a una nueva práctica pedagógica, no estuvo exenta de problemas. La mayoría de los docentes consideró que realizar un cambio de práctica es complejo, apareciendo varios procesos intervinientes: el primero de ellos es el *habitus* docente. El docente universitario cree que su práctica pedagógica se ha llevado a cabo durante años de la misma forma, siguiendo a través de una actividad memorística y academicista y que, por lo tanto, con unos cursos de perfeccionamiento, no necesariamente cambiará.

¿Yo quiero que me digan cómo hacerlo, cierto? Que me digan cómo hacerlo y no que yo tenga que descubrir cómo hacerlo ¡si para eso voy allá! ¡para que me preparen! a mí me gustaría ir allá y que me dijeran: mire usted, tiene que hacer una clase distinta y una clase distinta consiste en esto, usted se va a parar aquí, va a tener o entregar 4 a 5 problemas y ellos (los estudiantes) van a tener que resolverlo, luego van a hacer una lluvia de ideas y con esa lluvia de ideas usted puede trabajar este esquema y con la construcción de este tipo de pruebas puede hacer, etc... Eso para mí sería un curso en el cual yo aprendería algo. Pero si me voy a reunir con 4 a 5 que saben lo mismo o menos que yo no, no aprendemos mucho y a la final, más encima, le pasan una encuesta y tiene que ponerle a todo bueno a todo bueno...(VHR)

Otro factor interviniente es la infraestructura del aula de clases. Los entrevistados reconocen que la infraestructura universitaria más que favorecer a la renovación curricular, y, por ende, una nueva metodología en aula se encuentra acorde al desarrollo de clases magistrales, donde el docente o cualquier otro interlocutor válido (para la clase magistral) será poseedor de toda la atención del grupo, que actuará como receptor.

los profesores ninguno se dijo ya ahora es momento de que hagamos esto basado en competencias ahora no sé cómo estará la infraestructura porque imagínate que imagínate que para poder hacer este modelo no creo que la sala de clases sea lo mejor...(RSS)

Los docentes, también consideran que la universidad no solo solicita una mejora de la docencia en el ámbito pedagógico sino, además, en el ámbito investigativo a través de publicaciones, congresos, proyectos e inclusive, en algunos casos, actividades de tipo administrativas tales como secretario académico o jefe de carrera.

Yo por ejemplo tengo proyectos externos por los que responder, tengo representación de mi facultad en otras instancias entonces claro tengo muchas reuniones...Tengo que responder por mi proyecto...tu veras que estoy trabajando mientras hago esto... entonces me es difícil poder cambiar rigurosamente el modelo de objetivos a competencias...(GCG)

El formador de pedagogos señala respecto de la complejidad de llevar a cabo una educación por competencias, o una renovación metodológica, recae en el tipo de estudiante que ingresa a la universidad.

Los docentes plantean que el estudiante que ingresa a la universidad no permite o no favorece, el desarrollo de una educación por competencias, principalmente, porque no se comprende así mismo como un ente activo de su proceso formativo. A su vez, estos estudiantes, podrían presentar dificultades sociales que no le permitan desarrollarse de forma plena como discente, disponiendo de un tiempo de estudio parcializado no enfocándose de forma plena en su proceso de enseñar y aprender.

*Entonces el alumno responde a eso, pero no responde a una situación sistemática eso está hecho para otro tipo de estudiante no para el estudiante que tenemos, está hecho para un alumno que viene de un buen colegio, que tuvo una buena formación, entonces a ese alumno que ingresa tú lo puedes moldear muy bien porque digamos que tiene todas sus necesidades básicas por así decirlo cubiertas entonces lo único que tiene que hacer el alumno es estudiar. Sin embargo, en la realidad, no ocurre eso cuando el alumno entra y tiene problemas asociados y eso uno como profesor uno no lo sabe, uno no sabe si ese estudiante está viviendo no sé, en una casa con N estudiantes que no lo dejan estudiar por ejemplo o que tenga necesidades económicas, que tenga que trabajar en el supermercado no sé... **GCG***

Si bien existen docentes que exponen lo complejo de desarrollar una renovación metodológica acorde a una educación por competencias, también existen otros que consideran a la educación por competencias como una innovación plausible de realizar y que traerá beneficios tanto para los docentes, así como para los discentes, al generar conocimientos y habilidades en torno a la pedagogía, y también, al desarrollar habilidades sociales en el aula, que el estudiantado podrá utilizar en su comunidad (gráfico 2).

al menos haga una reflexión respecto de lo que estoy haciendo en el aula yo creo que al menos eso es algo que para mí que te hace dejar de mirarte el ombligo...(CTD)

Si por supuesto que sí, directamente que sí. Desde el punto de vista social, la innovación curricular buscaba también todo lo que fuese la formación general de los estudiantes y en este sentido están aspectos transversales como lo es la responsabilidad social, impactan directamente en la sociedad... (SPM)

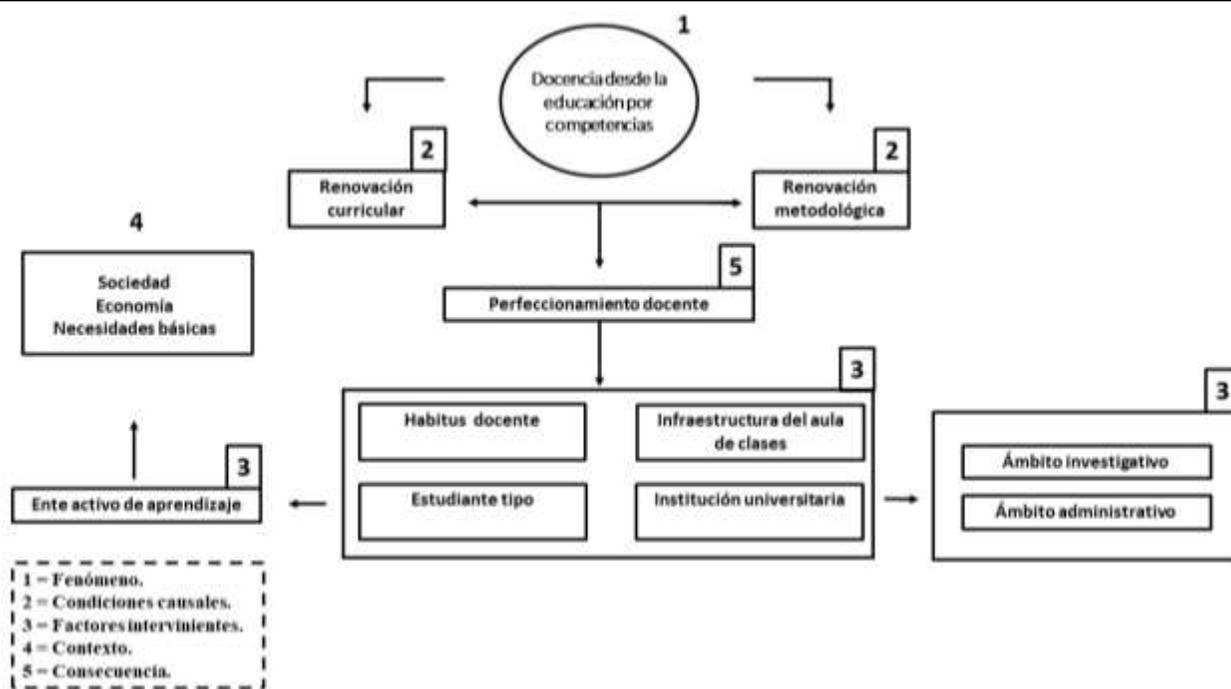


Gráfico 2. Codificación axial. La docencia desde la educación por competencias.

Una tercera categoría emergente fue denominada **desarrollo docente y estudiantil**. Dicho fenómeno se construye desde las habilidades y competencias que los docentes, así como los estudiantes, han desarrollado dada la aplicación de una pedagogía en torno a la educación por competencias (gráfico 3).

En primer lugar, el formador de formadores muestra una actitud positiva hacia el desarrollo de una educación forjada en competencias, señalando que en el peor de los casos contribuye a repensar la pedagogía que está llevando a cabo en el aula, favoreciendo la reflexión sobre su práctica docente.

En términos filosóficos así que un científico que no viene del área de pedagógica al menos haga una reflexión respecto de lo que está haciendo en el aula yo creo que al menos eso es algo que para mí que te saca un poco de tu pragmatismo, te hace dejar de mirarte el ombligo ya... (CTD)

En esta línea, varios docentes participantes del proceso de formación inicial de pedagogos señalaron que la renovación curricular y respectiva renovación metodológica implicó la

realización de cursos de perfeccionamiento y por ende tuvieron sus primeros acercamientos a la pedagogía, recién, a partir de estos cursos.

A tomar el curso para hacer docencia porque la mayor parte de los docentes que ejercen en la Universidad de Concepción yo diría que el 90% son profesionales de otra disciplina entonces el hombre realizó un curso en la dirección de docencia... (VHR)

Sin embargo, esta postura no es consensuada por todos los docentes entrevistados ya que también algunos consideran que la renovación curricular no se ve reflejada en ningún cambio a nivel de práctica docente y que, por ende, no implicará mejoras en el desarrollo de habilidades o competencias en el estudiantado ni mucho menos en el profesorado de educación superior.

Entonces claro, en la práctica sigue siendo una clase, una clase expositiva digamos una clase magistral... (JCO)

En este sentido, una de las posibles respuestas a que los cambios a nivel de práctica pedagógica no se estén llevando a cabo, es que los docentes participantes del proceso de formación inicial reconocen su plenitud en tanto a los conocimientos de su área de especialización haciendo innecesario el perfeccionamiento en torno a la pedagogía.

Es que yo no sé si habrá habido cambios del todo. Yo creo que hay muy pocas personas que lo hacen, claramente porque yo veo que los profesores están como en un sistema resguardado en donde ellos son dueños y señores de sus clases... (MMS)

En lo que respecta al estudiantado, varios docentes señalan que el desarrollo de una educación por competencias ha permitido, subsanar situaciones que en otros tramos del sistema educativo no han sido resueltas, en parte, a la educación tradicionalista que se ha llevado a cabo durante largos años. Así, el desarrollo de metodologías activas permite que el estudiante se haga presente en su proceso educativo favoreciendo el desarrollo de habilidades y resolviendo situaciones que permiten su desarrollo personal.

De hecho he tenido estudiantes que por algunos problemas para hablar como tartamudez que han logrado superar digamos ese problema que tenían y que vieron que ellos mismos podrían superarlo esforzándose mucho... (MMA)

Conjuntamente, varios docentes plantean que la educación por competencias ha permitido en los discentes un acercamiento al mundo laboral favoreciendo su inserción tras el fin del proceso formativo. Así también, ha podido acercar las asignaturas y los contenidos de estas, a las necesidades que el mercado laboral demanda. Entendiendo que los conocimientos adquiridos dentro del proceso formativo no deben quedar en la institución sino más bien lograr un desarrollo íntegro de los estudiantes.

Entonces puede que te contraten como profesor, pero si tú sabes armar y desarmar un computador y si conoces el programa "X" y haces mapas jeso es lo que necesitamos! Usted queda contratado no me importa si es dentista. Si finalmente usted sabe manejar el software. Entonces, en el fondo, en la empresa, creo que lo que quieren no son profesionales, sino que quieren que sepan hacer cosas, que solucionen problemas. Por lo tanto, las competencias van para allá. Además, lo hacen integrarse a un equipo de trabajo mire acá tenemos justamente a la persona que puede resolver el problema que nos tiene aquí aquejados hace bastante tiempo sabe plantar plantas, por ejemplo, es dentista, pero sabe plantar plantas... (PAA)

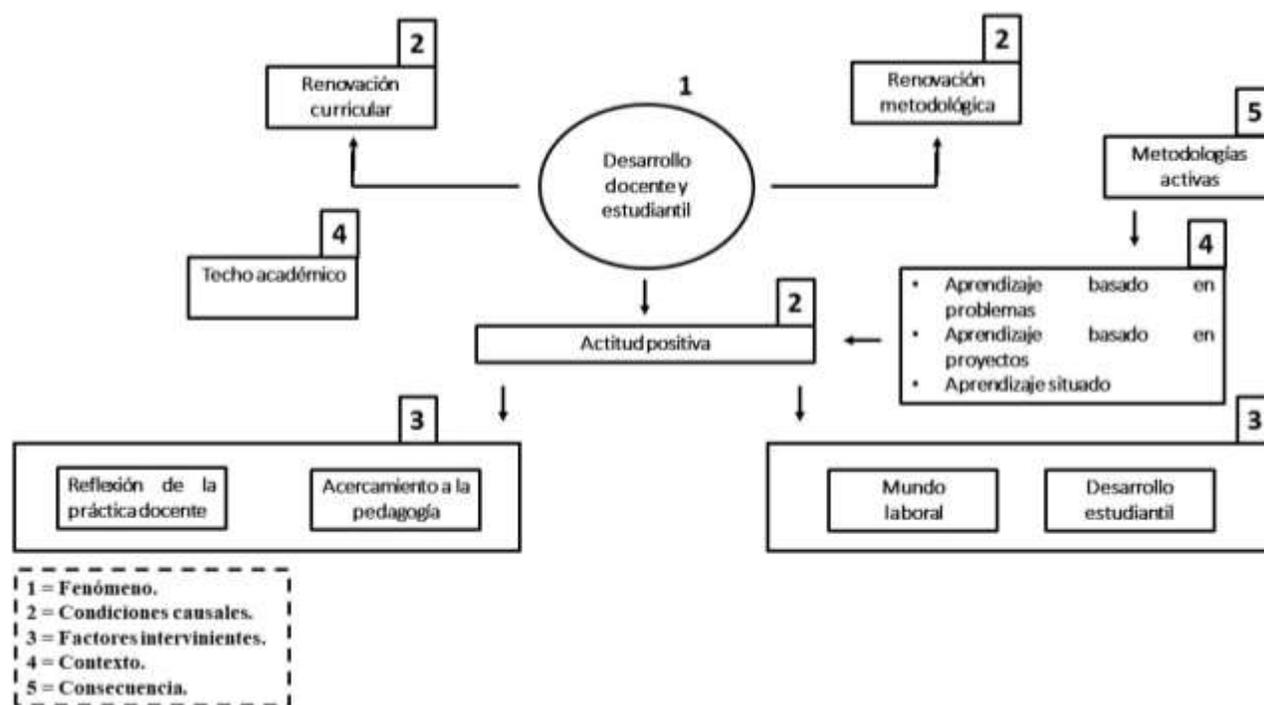


Gráfico 3. Codificación axial. Desarrollo docente y estudiantil.

Esta categoría emerge a partir de un cambio a nivel social que está experimentando nuestro país, y la sociedad mundial, donde los docentes deben verse enfrentados a un estudiante que debe desarrollar competencias y habilidades dentro de esta sociedad post industrial. Así también, a un nuevo grupo estudiantil con un amplio capital cultural, una amplia diversidad de formaciones previas y con intereses y motivaciones divergentes (gráfico 4).

Sin embargo, no todos los docentes ven en la educación por competencias una oportunidad de desarrollo. Al emular a Chile con países donde esta educación tiene una larga trayectoria, surge desconfianzas en torno a las mejoras sociales que esta forma de entender la educación conllevaría.

yo creo que ni siquiera funcionó donde lo hicieron porque si lo hicieron en Estados Unidos, Estados Unidos tiene un sistema social sumamente competitivo donde la gente compite entre ellos todos quieren tener un mejor trabajo, ganar más dinero y la parte comunitaria es relegada vilipendiada...
(RSS)

En este sentido, un aspecto interesante de destacar es cómo el formador de pedagogos describe a la universidad. Los entrevistados, en general, creen que la institución superior debe subsanar los problemas que los estudiantes poseen en la cotidianeidad de su comunidad tales como la ausencia de figuras maternas y paternas e inclusive la escasez de valores familiares.

Por lo menos, antes se entregaban valores ¿Ya? Creo que esos valores se han perdido, valores como por ejemplo que la persona sea ética. Una persona que sea lo suficientemente ética ¿por qué tendría que estar copiando? Todo este tipo de cosas, la educación por competencias le está entregando para que la persona termine su carrera y sea una persona completa... **(MMS)**

Por consiguiente, los docentes creen que, dado el contexto social actual, con padres y madres con jornadas laborales muy extensas, invitan a que el estudiantado haya perdido la capacidad de forjar competencias blandas lo que ha derivado en que tanto el docente, así como la institución universitaria hayan tenido que forjar actividades en post del desarrollo de dichas habilidades, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dado que de la casa prácticamente se han perdido muchas situaciones, hay que formar a las personas como personas, como un ente completo y para eso se necesitan esas habilidades... **(VHR)**

Esta visión es ejemplificada por varios profesores universitarios quienes señalan que no solo se necesita el desarrollo de competencias blandas sino también de competencias profesionales ya que, los estudiantes desde la perspectiva docente llegan con falencias en tanto a los conocimientos que deberían poseer, lo cual no dependería de las instituciones de educación superior sino más bien de los establecimientos previos a la universidad.

van a venir a mejorar algo que tenía problemas en los estudiantes como por ejemplo que no se... tomar apuntes, que no sepan escribir, que no sean capaces de tener ciertas condiciones como estudiante tanto en una presentación...(CTD)

El formador de formadores reconoce falencias e inclusive ausencias de habilidades en el estudiantado que, desde su perspectiva, la sociedad ha abandonado y no considerado en el desarrollo estudiantil; la ética o la moral. Los docentes reflexionan en torno a la formación previa y posterior a la educación superior, poniendo en jaque la forma actual de entender la educación.

Siento y encuentro que estos modelos de educación son muy teóricos, pero no se basan en la realidad, la conducta humana es muy impredecible... (GCG)

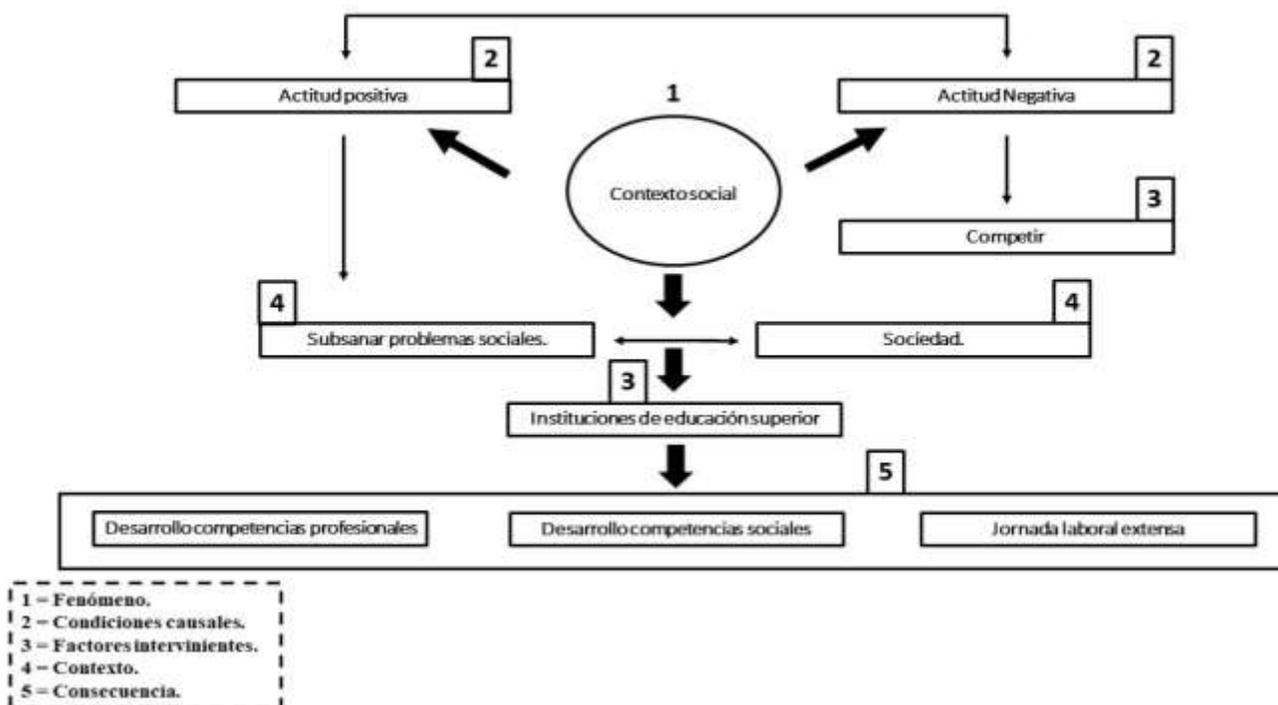


Gráfico 4. Codificación axial. Contexto social de la educación por competencias.

Codificación Selectiva

Como categoría central de la investigación, emergió la categoría Percepción del FPC sobre la educación por competencias, concepto que se define como los saberes que el docente universitario posee respecto de la renovación curricular y metodológica en las universidades chilenas.

La educación por competencias desde la visión del FPC involucra aspectos que van desde los conocimientos docentes en torno a este tipo de educación, así como también habilidades puestas en práctica para la movilización de estos conocimientos; junto al cómo estos saberes permiten el desarrollo del individuo y por ende de la comunidad en la que este se desenvuelve.

En este sentido la educación por competencias desde el FPC invita a una reflexión de la práctica docente repensándola desde un enfoque educativo donde el estudiante sea el eje central de la práctica pedagógica utilizando metodologías activas tales como el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje basado en proyectos, entre otros.

No obstante, la aplicación de nuevas metodologías y del repensar docente, involucra situaciones que aún están en debate y que no favorecen la utilización de metodologías activas y de una educación por competencias. Aspectos tales como: el habitus docente, “los estudiantes tipo” (dícese de aquellos estudiantes que deban cumplir con ciertas características), los cambios en la infraestructura del aula de clases, el cómo se vislumbra la pedagogía desde los docentes los cuales se acercan a esta área del saber buscando favorecerse desde el ámbito investigativo e inclusive el no tener claro el concepto de competencias (dada su polisemia) invita a la generación de dudas en los docentes de aula, pues varios entrevistados no tienen claro cómo se desarrollan este tipo de actividades en el marco recién comentado.

Otro aspecto para destacar es la perspectiva del docente participante del proceso de formación inicial de pedagogos respecto al cambio de la educación tradicional a una por competencias. Quienes han llevado a cabo este tipo de formación, destacan mejoras

estudiantiles en diversas habilidades y competencias. No obstante, los docentes señalan lo complejo de la situación pues, no necesariamente todas las habilidades y competencias se pueden lograr dado el conocimiento previo del estudiante.

En tanto, el contexto social en el cual se está desarrollando la educación por competencias, se describe como un escenario complejo y desafiante, en especial porque la FPC se construye desde la sociedad, actualmente, inmersa en profundos cambios (gráfico 5).

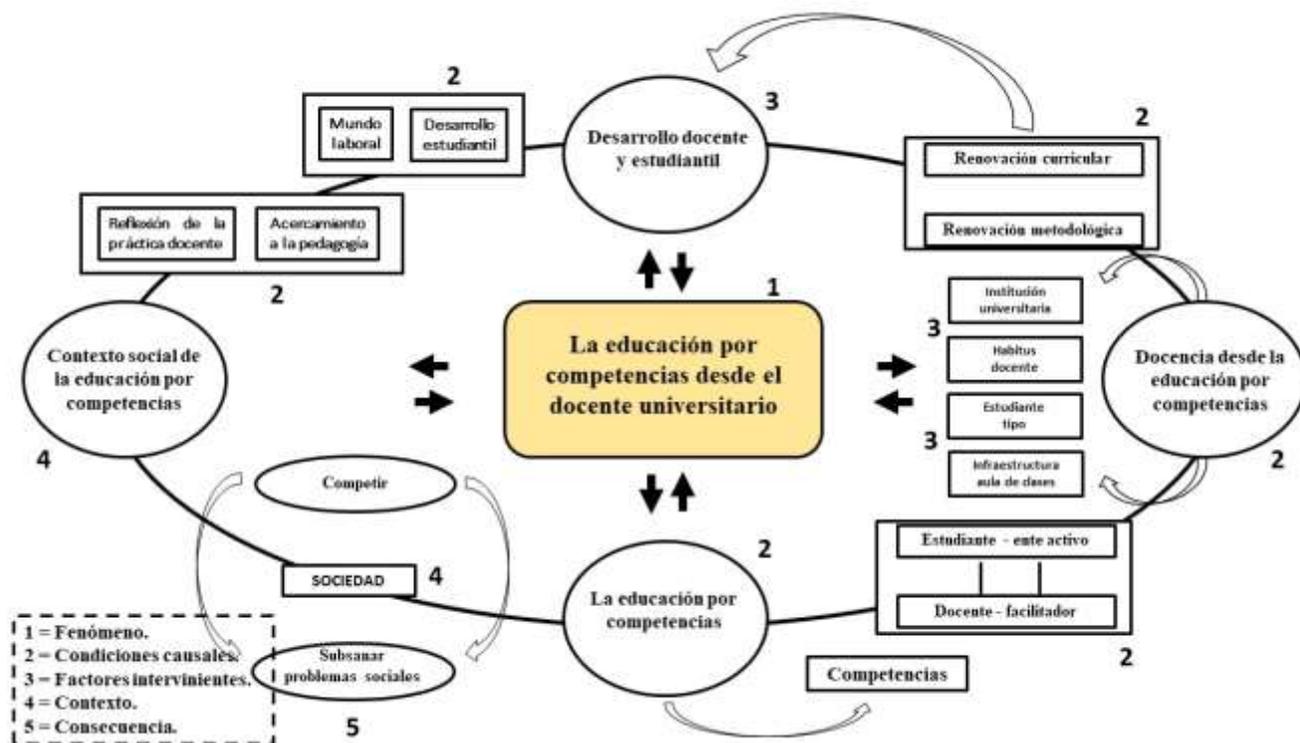


Gráfico 5. Codificación selectiva.

Discusión y análisis

El análisis de la primera categoría obedece a los conceptos, conocimientos y definiciones que se tienen respecto de la educación por competencias y de las competencias docentes. Se evidencia que existe escasa claridad conceptual en tanto a lo que se entiende por competencia.

El docente participante del proceso de formación inicial de pedagogos define las competencias como una capacidad posible de desarrollar a lo largo del proceso formativo, que, sin embargo, no solo debe ajustarse a saberes en el aula, adquiriendo un significado mayor al situarlo desde la perspectiva vivencial del estudiantado, lo que favorecería el desarrollo individual y social en la comunidad donde este se sitúe.

Artículos de índole histórica, plantean que el concepto de competencias ha sido complejo de develar. Mulder *et al.* (2008) y Pérez *et al.* (2004) sugieren la necesidad de definir el concepto desde distintas perspectivas según su uso. A nivel educativo, sus primeras acepciones fueron realizadas por Skinner (1968) y Chomsky (1989) utilizando la definición desde las teorías del lenguaje y el proceso formativo educacional.

En estudios sobre este tema, se encontró que los profesores de formación básica chilenos desconocen la integralidad del concepto y que sus prácticas pedagógicas evidencian el trabajo centrado en los contenidos por sobre la transformación esperada en la educación por competencias, buscando revertir la postura de un docente conocedor y de dominio absoluto (Quintana y Gámez, 2020).

En el estudio de Vega-Román *et al.* (2020) se evidencia que aun cuando las universidades realizan constantes actividades de perfeccionamiento docente en torno a la renovación metodológica en el aula persisten posturas pedagógicas rígidas en torno a la práctica docente de tipo tradicional, la cual estaría explicada por una multiplicidad de factores entre los cuales se señala un habitus docente tradicional apoyado en la infraestructura universitaria la cual, a pesar de las renovaciones curriculares y metodológicas, en general, no ha sufrido mayores cambios.

Por otra parte, en los estudios de Oleson y Hora (2014) se señala que, a pesar de los cursos de perfeccionamiento universitario e inclusive las lógicas de hostigamiento directivo, con objetivo de desarrollar dichos cursos, los docentes participantes del proceso de formación inicial llevan a cabo actividades de aula moldeadas a partir de sus instrucciones previas validadas desde sus propias experiencias como instructores, investigadores y estudiantes.

Dado lo anterior, la diversidad de perspectivas, definiciones y concepciones en torno al concepto de competencias, decantan en la complejidad de situar una nueva práctica docente, evidenciado en los trabajos de Vega-Román *et al.* (2020) y Quintana y Gámez (2020) a pesar de entender a la educación por competencias como una innovación curricular y metodológica, acompañada de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, etc.).

Estas ideas se reafirman con los estudios de Castillejo y Bonals (2015) quienes, con base a entrevistas grupales realizadas a docentes de educación universitaria, determinaron que en los discursos docentes se enmascaran luchas de apropiación y el dominio de un campo profesional, así como un conflicto en la identidad de los agentes de dicho campo. Y que, a pesar de los esfuerzos por implementar una renovación metodológica, los docentes confiesan que no perciben mejoras en la práctica académica en el aula. Lógica que también es posible encontrar en los escritos de Moreno-Olivos (2010) quien plantea que la educación por competencias probablemente no logre una “verdadera” reforma de la enseñanza universitaria principalmente por la confusión que existe en el profesorado en torno al significado de las competencias.

Los entrevistados plantean que las universidades generan una lógica de agobio hacia sus docentes del proceso de formación inicial de pedagogos ya que no solo se les solicita un proceso de mejora continua en su docencia, sino también la participación en congresos y actividades de la especialidad, así también se le exige cumplir con el resto de las funciones académicas ya sea mediante el envío de documentos científicos a revistas indexadas, participar de actividades de difusión e incluso, desempeñarse en cargos administrativos tales como ser Director de Departamento o Jefe de Carrera. Esta postura es revisada por Vega-Román *et al.* (2019) donde a partir del análisis de entrevistas a docentes universitarios se recogen ideas similares respecto a la carga académica del FPC. Al respecto Jaña y Rivera-Rivera (2009) y Ortega y Castañeda (2009), señalan que el FPC se debate entre la lógica de la escuela y la academia.

Otra categoría resultante de la codificación es como el FPC entiende el contexto social actual para desarrollar y participar de una reforma educacional entendida desde la educación por competencias. El docente hace hincapié en que se percibe a esta educación como una forma de subsanar diversos problemas sociales que coexisten con su hacer en el aula: Ausencia de figuras maternas y paternas en el estudiantado, por excesivas jornadas laborales, escasos de valores familiares, mala calidad educativa en niveles previos (básica, media).

Los discursos previos se relacionan y condicen con lo planteado en Gómez *et al.* (2015) quienes señalan que la formación docente no solo constituye un ámbito que canaliza inquietudes, compromisos y aspiraciones individuales, sino que también vela por un contexto de sociedad y cultura según su lugar de pertenencia, en la cual, los estudiantes serán constructores de dicho futuro. Desde esta misma posición, el docente comprende que la educación por competencias es un proceso encaminado a la revisión y actualización de conocimientos, actitudes y habilidades los cuales deben adaptarse a los cambios, avances y problemas de la sociedad actual.

Esta misma visión presenta Ghenadenik (2016) quien plantea que el rol del docente universitario no es solo promover un aprendizaje que favorezca la inserción en la práctica profesional, sino también facilitar una formación que impulse la autonomía estudiantil y en especial el pensamiento crítico. En este sentido, es que Ramos-Monge y otros (2019) ratifican la importancia de la responsabilidad social universitaria como parte del modelo formativo de las instituciones de educación superior, las cuales deben construir el aprendizaje basado en el civismo y la colaboración social.

CONCLUSIONES

Con base al análisis de las entrevistas al formador de pedagogos, en el presente trabajo se da emergencia a cuatro categorías axiales: *Saberes Docentes sobre la educación por competencias*, *Docencia desde la educación por competencias*, *Desarrollo Docente y Estudiantil* y, finalmente, *Contexto Social* y una categoría selectiva, denominada *la educación por competencias desde el docente universitario*.

Se reconoce que el enfoque educativo por competencias ha irrumpido con fuerzas en la actualidad educativa mundial. Se declara una complejidad conceptual en torno a la noción de competencias en el docente universitario, lo que conlleva a la incapacidad de desarrollar una nueva práctica pedagógica en el aula de clases con miras a la educación por competencias y la aplicación de metodologías activas.

A pesar de dicha complejidad conceptual, los docentes universitarios reconocen la importancia de la educación por competencias percibiéndola como una oportunidad para reflexionar en torno a su práctica pedagógica. Ayudados del proceso de renovación curricular, y posterior renovación metodológica, el formador de pedagogos ha tenido sus primeros acercamientos a la pedagogía producto de la realización de cursos de perfeccionamiento y seminarios.

La mayoría de los profesores universitarios reconoce los cambios que se están llevando a cabo en la sociedad actual comprendiendo que su rol no solo se basa en la aplicación de una metodología en el aula, sino que esta trascienda al ámbito individual y social del estudiante para convertirse en sujeto integral.

REFERENCIAS

- Álvarez - Rojo, V. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 20(3): 270–283
- Bustamante, M., Oyarzun, C. H., Grandon, M. Abarza, C. G. (2015). Fundamentos de la Enseñanza por competencias a Nivel de Postgrado en dos universidades públicas chilenas. *Formación universitaria*. 8(6), 23-30
- Cano-García, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona, España: Graó. Pp. 216
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un Remedio. *Departamento de Psicología Evolutiva y de La Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona*, 161, 34–39. <https://doi.org/1131-995X>
- Castillejo, E. M y Bonales, L. P. (2015). Habitus docente y reforma educativa. Una aproximación a las implicancias de la enseñanza de la lingüística y literaria. *Revista de Investigación Educativa*. 1-25

- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Editorial Alianza. Madrid, España. pp 328
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M.G., (2010) Los docentes en la sociedad actual sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9(25), 421-436
- Garcés, C. R., y Riquelme, V. C. (2014). Calidad en la formación inicial docente: Los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Actualidades Investigativas En Educación*. 14(2): 1-25
- Gómez, P., López, M., y Rodríguez-Morales, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista universidad y sociedad*. 7(2):86-90
- Ghenadenik, M. (2016). El rol del docente en la Universidad. *Reflexión académica en diseño y comunicación*. 13(30):41-43
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, M., Pérez-Gutiérrez, M. y Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Revista de Cultura y Educación*. 23(4), 499-514
- Jaña, C. y Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores ¿Quién es el formador de formadores? *Estudios pedagógicos*. 35(1): 155-169
- Mendoza, T. y Paucar, R. (2017). Percepciones y desafíos de la proyección social para optimizar las competencias matemáticas en los docentes y estudiantes universitarios. *Referencia pedagógica*. 1(2): 55-72
- MINEDUC. (2013). Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía. *Estándares Orientadores Para Carreras de Pedagogía En Educación Media*. Ministerio de Educación, MINEDUC. Santiago, Chile: LOM. Pp. 248
- Moreno-Olivos, T. (2010). Competencias en educación: Una mirada crítica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 15(4): 289-297
- Mulder, M., Weigel, T., y 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. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 12(3): 1-24. [https://doi.org/10.1016/S2215-910X\(14\)70038-2](https://doi.org/10.1016/S2215-910X(14)70038-2)
- Muñoz-Osuna, F., Medina-Rivilla, A. y Guillén-Luengo, M. (2015). Jerarquización de competencias genéricas basadas en las percepciones de docentes universitarios. *Educación química*. 27(1), 126-132.
- Navarro Saldaña, G., Varas Contreras, M., González Navarro, M. G., y Catalán Velásquez, R. (2017). Percepción de académicos sobre efectos a nivel personal e institucional de su participación en un programa de formación para desarrollar competencias genéricas en la Universidad de Concepción. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 16(30), 49-61. <https://doi.org/10.21703/rexe.20173049612>
- Oleson, A. y Hora, M. T. (2014). Teaching the way were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *High Education*. 68, 29-45

- Ortega y Castañeda (2009). *El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia* 129-136. En: Medrano, c. y Vaillant, C. Organización de estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Madrid, España: Santillana
- Pérez, R., Gallego, R., Torres, L. y Cuellar, L. (2004). Las competencias: interpretar, argumentar y proponer en Química. Un problema pedagógico y didáctico. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Enseñanza de las Ciencias*. 7(1), 1-5
- Perrenoud, P. (2011). Diez nuevas competencias para enseñar. Madrid, España: GRAÓ
- Quintana, P. C. y Gámez, N. A. (2020). Percepciones del profesorado chileno en el desarrollo de competencias de educación básica. *Revista de estudios en educación*. 3(4),17-43
- Ramos-Monge, E., Llinàs, F. J., y Barrena, J. (2019) Catalysts of university social responsibility into strategic planning by thematic analysis and deductive coding. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 1-28.
- Salazar, C., Chiang, M., y Muñoz, Y. (2016). Competencias Docentes En La Educación Superior: Un Estudio Empírico En La Universidad Del Bio-Bío. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*. 6(1): 1-28. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383>
- Skinner, B. F. (1968). The technology of teaching. Englewoods Cliffs, New Yerse: Prentice-Hall. 255
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín, Antioquía, Colombia: Universidad de Antioquía. Pp. 354
- Torello, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*. 10(2): 299-318
- Tunning Latinoamérica (2007) Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina, Pp. 430
- Vega-Román, E. y Sánchez, I. (2019). La educación por competencias desde las voces del formador de pedagogos en ciencias. *Páginas de Educación*. 103(45), 194-215
- Vega-Román, E. y Sánchez, I. R. (2020). Práctica del docente universitario en la formación inicial de pedagogos de ciencias: una mirada actual desde la educación por competencias. *Revista Paradigma*.
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea. Pp. 234