

La incorporación de competencias habilitantes a la educación superior en Chile: nuevos antecedentes desde la educación técnico profesional

Resultado de investigación finalizada

GT: 25- Educación y desigualdad social

Lorena Armijo y María Isabel Jorquera

Resumen:

Las instituciones de educación terciaria, así como centros de investigación públicos y privados han producido valiosa información sobre el estado actual de las trayectorias educativas, incluyendo el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, con lo que han generado un prolífero debate centrado hasta el momento en el sistema universitario, pese a la creciente demanda de parte de los jóvenes por ingresar a la educación superior técnico profesional.

Una experiencia reciente en la generación de competencias habilitantes se ha estado viviendo en una institución técnico-profesional de Chile cuyos resultados han sido recogidos en un estudio cualitativo. Por una parte, se reconoce la instalación progresiva de diseños curriculares proclives al desarrollo de esas competencias y, por otra, débiles avances en el aprendizaje de los estudiantes de primer año. Esto puede deberse a la escasa valoración de las asignaturas que imparte las competencias habilitantes y al bajo capital cultural y educativo de quienes ingresan.

Palabras claves: competencias, habilidades, educación superior técnico profesional

Introducción

El debate acerca del acceso a la educación terciaria ha involucrado distintos temas que van desde la creciente oferta en instituciones universitarias, profesionales y técnicas para un mercado cada vez más demandante de servicios educativos, especialmente, por parte de los menores quintiles de ingreso, hasta los preocupantes niveles de deserción estudiantil en los primeros años de la educación superior. Uno de los ejes que cruza esa discusión ha sido el referido a la “calidad de la educación” impartida en los diferentes ciclos formativos.

La información recogida en las experiencias nacionales de América Latina indica que los “estudiantes de primer año llegan con bajos puntajes de selección en las áreas básicas de matemática y lenguaje, con estrategias de aprendizaje basadas en la memoria y la repetición currículos de la enseñanza media incompletos, baja autoestima académica y débiles hábitos de estudio” (Pérez, et: 2011:150). Por esto, varias instituciones de educación superior han implementado pruebas diagnósticas que miden las características académicas de los nuevos alumnos, levantando información sobre la cobertura de ingreso y, en menor cantidad, el desarrollo de estrategias de apoyo centradas en el perfeccionamiento de iniciativas y capacitación del cuerpo académico, especialmente, a los docentes de primer año.

Los informes de diagnóstico cobran mayor relevancia en instituciones que no cuentan con pruebas de selección al ingreso. En general, se trata de centros que privilegian el principio de igualdad de oportunidades de acceso en detrimento de avances sustantivos en la producción de nuevos conocimientos. En este escenario, cabe preguntarse por las posibilidades reales de los nuevos estudiantes por aprender un oficio técnico o profesional, más allá de los contenidos curriculares cuando acarrear deficiencias de la etapa formativa previa.

La institución objeto de nuestro estudio declara un carácter inclusivo en su proyecto educativo, abierto a todos que deseen estudiar una carrera técnica o profesional, otorgando con ello, oportunidades de acceso a miles de personas que independiente de sus notas de egreso de la educación secundaria desean continuar su formación en función de su vocación o intereses. Esta ventaja esconde una realidad de difícil abordaje y un problema aún más arduo de resolver. En su mayoría, los estudiantes nuevos no cuentan con las competencias básicas para desarrollar una trayectoria exitosa. Los resultados de las evaluaciones diagnósticas muestran niveles de logro en tres asignaturas de competencias habilitantes (Comunicación, Matemática y Computación) muy por debajo de lo esperado por la institución y el ministerio de educación del país. Pareciera a medida que se amplía el acceso, menor es el control sobre las competencias de los nuevos estudiantes, traduciéndose en deficiencias en los conocimientos básicos curriculares.

Ante los magros resultados en las pruebas diagnósticas y las bajas calificaciones obtenidas tras el primer año en asignaturas de desarrollo de competencias habilitantes surgió la necesidad de identificar el estado real de la generación esas competencias y proyectarlas hacia su consolidación en los próximos años, bajo un marco referencial pertinente a la institución y en función de la mejora del rendimiento académico. Esta ponencia presenta los resultados de ese estudio obtenidos a partir del uso de metodología cualitativa y la aplicación de entrevistas semi estructuradas a cuarenta y uno actores institucionales (coordinadores de sede, docentes, estudiantes de segundo año) y expertos académicos en proyectos de propedéuticos y de habilitación de educación terciaria en Chile.

La originalidad de esta investigación radicó en la exploración del proceso de habilitación de competencias en un centro de educación técnico-profesional, espacio escasamente estudiado por los expertos en educación superior, concentrados en el análisis de las experiencias ocurridas en universidades como lugar por excelencia del tercer ciclo formativo. Se trata, por tanto, de un aporte a la discusión de la generación de competencias habilitantes cuyo fin último es la sugerencia de nuevas interrogantes y la visibilización de problemas en un tipo de formación cada vez más demandado por los jóvenes.

Entre sus resultados y, a modo general, podemos reconocer la instalación progresiva y acumulativa de metodologías y diseños curriculares proclives al desarrollo de competencias habilitantes, sin embargo, existen deficiencias en la continuidad de contenidos habilitantes tanto en el ensamblaje institucional como en los significados y prácticas sociales, que disipan u oscurecen el impacto al egreso y posterior inserción laboral. Específicamente, en el proceso de generación de competencias habría al menos dos nudos críticos identificables: el primero se refiere a las deficiencias de habilidades básicas que los estudiantes traen de su paso por la educación media y las dificultades de generar competencias que los habiliten en el escenario de la educación terciaria y; el segundo, la tensión simbólica entre las asignaturas de competencias habilitantes y las de especialidad con significados distintos y opuestos entre los estudiantes.

En la primera parte expondremos brevemente la discusión teórica actual sobre el desarrollo de competencias básicas y habilitantes, enfatizando en el carácter flexible a realidades cambiantes. En la segunda, contextualizamos con descripciones generales la institución educativa objeto de estudio y damos a conocer algunos aspectos centrales de los nudos críticos ya mencionados. Y, finalmente, planteamos a modo exploratorio algunas consideraciones relativas a cuestiones pendientes referentes a dicho proceso en centros superiores técnicos-profesionales y a la generación de trayectorias educativas exitosas.

1. El nuevo escenario de la educación superior: debates y realidades

La idea de competencias conlleva a saber, saber hacer y saber ser; teoría y práctica; conocimiento y acción. Esto representa un cambio en el enfoque del conocimiento: del saber qué al saber cómo. En la práctica se produce un desplazamiento curricular del énfasis dado a los principios y el marco conceptual, a los métodos. Sin duda que el método es importante, pero no deja de ser mera cuestión técnica, dependiente de los primeros dentro de la estructura que representa el currículum como un todo, sentido y significado. Resulta difícil comprender que el alumno debe ser el responsable de su aprendizaje, no sólo de contenidos (aprende qué) sino además, a hacer algo con ellos (aprende cómo hacer con ellos, aprende a utilizarlos) o, en un sentido más amplio, que debe participar en su evaluación, sin que conozca previamente el marco en el que el currículum se hace comprensible y adquiere sentido.

La conceptualización sobre la naturaleza de las competencias requeridas en educación superior y su injerencia en el currículum, la enseñanza y la evaluación, ha sido uno de los principales temas abordados en la discusión educativa en las dos últimas décadas. Esto surgió a partir de los numerosos instrumentos y planes elaborados para la evaluación y normas de competencia y por la creencia cada vez más extendida de relegar currículum educativos basados principalmente de conocimientos abstractos (Gonczy, 2001).

Según Jonnaert (2001) capacidad remite a conocimientos reproducibles en distintos campos y situaciones, es la caja de herramientas que dispone el individuo en diferentes campos. En tanto, habilidad es un concepto más específico y remite a una tarea identificable, comprende una acción enmarcada en un contexto disciplinar al cual se refiere la acción, funciona en la puesta en práctica de una competencia en desarrollo. Capacidades, habilidades y contenidos disciplinarios forman una triada que sirve de esqueleto a la competencia y son movilizadas en función de ésta. Las competencias son capacidades y habilidades básicas que los estudiantes deben poseer al inicio del tercer ciclo, teniendo como referentes los aprendizajes esperados al término de la enseñanza secundaria.

Las trayectorias formativas basadas en el desarrollo de competencias debieran promover procesos de aprendizaje progresivos e integrados que en su conjunto concurren al desarrollo de competencias (capacidades, habilidades y contenidos disciplinares) en planes de estudio que, por un lado, refuercen en los ciclos iniciales, las capacidades y habilidades básicas comunes a aprendizajes progresivamente complejos y, por otro lado, el desarrollo creciente de recursos propios de los ciclos de especialización que apunten a las competencias profesionales de cada carrera. Así se combina el reforzamiento de capacidades y habilidades y el desarrollo de competencias profesionales en los años de formación (Latorre, et, 2010). Por ejemplo, el aprendizaje de las propiedades de una operación aritmética implica el desarrollo de habilidades y capacidades específicas referidas al aprendizaje de la conmutatividad, sin embargo, el resultado de este

aprendizaje permitirá ser competente en situaciones tan diversas como identificar un error de cálculo en una factura, organizar la contabilidad de la biblioteca escolar o elaborar estados pluviométricos. Pero no se trata únicamente de dominar esta operación y sus propiedades, sino más bien, de saber identificar su uso en diferentes contextos y ser capaz de movilizarlo de manera pertinente (Jonaert, 2001).

En términos generales, puede afirmarse que la competencia surge del “dominio de un conjunto de atributos (como conocimientos, valores, habilidades y actitudes) que se despliegan en diversas combinaciones para la ejecución de tareas ocupacionales con distintos niveles de complejidad” (Gonczi, 2001: 3). Esta definición supera la interpretación que asocia competencia con las capacidades o con tareas, sin considerar las necesidades surgidas en contextos específicos. Competencia no puede ser reducida a una descripción sobre las expectativas depositadas en una acción o conducta, es más que eso, es saberse adaptar al entorno en una mezcla de regularidad y adaptabilidad a las circunstancias cambiantes con el fin de hacer frente eficazmente a una situación (Jonnaert, 2005).

Las competencias pueden ser diversas y pensadas desde distintos puntos de vista, ya sea como articuladoras de conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal sin implicar ser competente per se, sino más bien, una selección de acciones de un acervo de conocimiento son puestas para enfrentar problemas o retos. La elegibilidad para una situación específica, le otorga a las competencias un aspecto de formación permanente y de crecimiento continuo adaptable al entorno, lo que la aleja de la estandarización del comportamiento (García, 2008). De esta manera, una competencia implica la integración de conocimiento, saberlas seleccionar y combinarlas de manera pertinente, actuación contextualizada, desestimando posibilidades no pertinentes y, a su vez, un aprendizaje recurrente y en progresión.

Además de incorporar aspectos contextuales en la definición, es necesario hacer hincapié en factores culturales. Un individuo con mayor capital cultural y educativo tendrá mayores probabilidades de comprender la cultura de sus ocupaciones, al combinar conocimiento técnico, habilidades y actitudes que despliegan en sus interacciones y decisiones laborales. Con este elemento queda claro que el concepto de competencia es dinámico y se centra más bien en las capacidades individuales para enfrentar diferentes situaciones, no estando definido previamente de manera taxativa, al tiempo que se construye en un nivel de generalidad que posibilita que el concepto no se agote en un determinado contexto. Sin embargo, nos remite a la incorporación de elementos tales como el desempeño, la necesidad de prácticas reflexivas, la importancia del contexto y de la cultura, que modela la especificidad que adopta una competencia en un tiempo y espacio dado (Tobón, 2008). Aplicado este concepto al sistema educativo, la competencia articula la calificación con el comportamiento social: el saber (conceptos), el saber hacer (procedimientos y/o técnicas), el ser (actitudes personales) y el saber convivir (sociales). Es decir, la noción de competencia es necesariamente relacional, ya que toma en cuenta el contexto de desempeño e incorpora la ética y los valores como elemento del desempeño (Beneitone et., 2007).

Las competencias no puede considerarse un modelo pedagógico en sí ya que no pretende ser una representación ideal del proceso educativo, sino más bien, un enfoque que focaliza aspectos conceptuales y metodológicos de la educación, tales como, la integración de saberes en el desempeño como el saber hacer, el saber ser, el saber conocer y el saber convivir¹. Con esto se pretende la generación de un cambio de actitud

¹ La noción de aprendizaje para la vida que nace en base a los cuatro pilares mencionados proviene de la documentación provista y estimulada por la UNESCO desde los noventa a través de las Conferencias Mundiales (París 1998, 2003 y 2009) y Regionales (La Habana 1996, Cartagena de Indias 2008).

en lo que se refiere a la capacidad de aprender a desaprender. Sin embargo, “el paradigma del aprendizaje” no se remite únicamente a lo anterior, sino que avanza hacia nuevas realizaciones, entre ellas, el “paso de un modelo centrado en los contenidos y calificaciones a otro sustentado en el desarrollo de competencias académicas y habilidades complejas de pensamiento, aprendizaje permanente e innovación curricular centrada en los aprendizajes” (González, 2011: 28). Por esto, el concepto en cuestión sería proclive a la definición de un currículo flexible, crítico, reflexivo, sistémico elaborado en un contexto específico que cuente con mecanismos y procedimientos de autoevaluación, acreditación, viabilidad y participación. De ahí la importancia de la identificación y operacionalización de ejes transversales en sus diversas dimensiones: instrumentales, axiológicas y cognitivas, que crucen de manera diacrónica y sincrónica los contenidos curriculares (González, 2011).

Se puede diferenciar las competencias genéricas -capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, así como la capacidad de abstracción, análisis y síntesis comunes a todas las titulaciones de la educación superior- de las competencias específicas – vinculadas con una disciplina que confieren identidad y consistencia a un programa de estudio-, para la disposición de un conjunto de métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que sean pertinentes y eficaces en el logro de resultados en cada uno de los tipos de competencias detectadas.

Asimismo, la evidencia empírica demuestra que la generación de competencias va de la mano con el aprendizaje y la cognición, no siendo etapas secuenciales, tal como era la afirmación del pensamiento tradicional que indicaba que un estudiante aprendía conceptos abstractos y luego los aplicaba en contextos diferenciados. Por el contrario, en la perspectiva constructivista, el aprendizaje y la cognición están contextualizados, lo que no quiere decir que el ambiente determina el proceso de solución de problemas, sino más bien se involucra en dicho proceso a través de la iniciativa del estudiante. Por lo tanto, el desarrollo de competencias va en correspondencia con las necesidades y demandas de los contextos específicos y, en un sentido más amplio, con las características de la sociedad que requieren mayor capital educativo, cultural y social. En términos concretos, un estudiante con capacidad de adaptación y promotor de cambios en sus vida personal y esté en constante (auto) aprendizaje.

Un diseño curricular basado en competencias es un modelo facilitador con beneficios para la misma institución educativa (impulsa a la institución al aprendizaje constante y también enseña a desaprender, permite la transparencia en la definición de objetivos para cada programa de estudios, incorpora indicadores de calidad y diálogo con la sociedad), sus docentes (promueve el perfeccionamiento pedagógico de docentes, ayuda en la elaboración de objetivos, contenidos y formas de evaluación de los planes de estudio, permite un seguimiento de los aprendizajes) y estudiantes (permite un acceso a un currículo derivado del contexto y sus cambios, impulsa un desempeño autónomo, resolución de problemas, la realización de acciones innovadoras, la generación de pensamiento lógico, capacidad de investigar, el pensamiento estratégico, la comunicación verbal, la creatividad, la empatía y prioriza la capacidad de juzgar que articula la comprensión y el saber hacer) (Beneitone et., 2007:41).

Instalado el tema del aprendizaje en la primera conferencia regional se avanza en la segunda reunión con iniciativas que apuntan a la superación de brechas en el acceso al conocimiento y al desarrollo de capacidades profesionales y técnicas, el reposicionamiento del bienestar social como locus desde el cual debatir la generación de saberes y conocimiento, y la creación de competencias que vinculen este último con las otras instituciones sociales (mundo laboral, organizaciones sociales y de la sociedad civil).

2. La experiencia de habilitación en la educación terciaria

- a) Contextualización
- b) El centro educativo técnico-profesional declara en su Proyecto Educativo estar abierto a todos quienes deseen estudiar, orientados a satisfacer las necesidades de sus estudiantes y comprometidos con su éxito.

A partir de esta premisa el centro de estudio pone a disposición de las Áreas Académicas, asignaturas que fortalecerán las competencias necesarias para consolidar los aprendizajes fundamentales de la educación media, llamadas asignaturas transversales. Desde el año 2010 la institución técnico-profesional implementa el proceso de habilitación transversal por el cual se promueve y pone en práctica un conjunto de acciones y estrategias educativas que propician el desarrollo efectivo de todos los estudiantes de primer año en distintas competencias académicas” (Dirección de Desarrollo Curricular^a, 2011). Con estas competencias se propone generar estrategias formativas más exitosas.

Las asignaturas que dan cuerpo a las áreas transversales hasta entonces son: Comunicación y Liderazgo, Computación e Informática, Inglés y Matemática; incorporándose posteriormente una asignatura de Asesorías Académicas, que potenciaría el desarrollo de habilidades personales y sociales, así como técnicas de estudio. Desde 2012 surge la necesidad de intervenir las herramientas didácticas de las asignaturas transversales revisando fundamentalmente los objetivos de aprendizaje, contenidos, aproximaciones didácticas y sistema de evaluación para dar coherencia y progresión a los programas. Además se reformula el programa de la asignatura Asesorías Académicas, a la que se denomina en adelante “Desarrollo Personal y Social” dando énfasis al desarrollo de habilidades sociales.

- c) Aportes y desafíos en la experiencia de habilitación: el discurso de sus protagonistas

La experiencia de habilitación se ha desarrollado como un proceso gradual de instalación de enfoques y acciones cuyos efectos comienzan a perfilarse recientemente. Este proceso sería conocido por los coordinadores y docentes de las asignaturas de competencias habilitantes, encontrándose opiniones homogéneas entre los primeros y más heterogéneas entre los segundos. La habilitación surge como un conjunto de herramientas cognitivas, sociales y emocionales imprescindibles para la vida académica y laboral, prevaleciendo una tendencia a depositar su sentido y finalidad en la inserción laboral, donde pondrán en práctica lo aprendido. Las opiniones son distintas también dependiendo de la asignatura. Por ejemplo, en Computación el horizonte de sentido queda depositado en el egreso y futuro laboral, en Comunicación en la carrera en sí, mientras que en Habilidades Sociales, en ambos. En el primer caso, los contenidos de esta asignatura serían un aporte para la etapa subsiguiente y no la inmediata como lo es la permanencia en la educación superior. Centrar la finalidad de la asignatura más allá de un futuro inmediato como son los años siguientes de las carreras técnicas y profesionales, podría debilitar su sentido, al diluirse en el tiempo los resultados esperados.

La reconstrucción sincrónica del proceso de habilitación es vista por docentes y coordinadores como una transformación valorada desde su planificación por los ajustes o reformulaciones en los programas de estudio en función de las necesidades de las áreas académicas o carreras, pero prevalecerían elementos obstaculizadores asociados al perfil de ingreso (bajo capital educativo y cultural), cambios en la asignación de horarios a los docentes transversales y el seguimiento de los contenidos. Revisaremos dos nudos críticos que emergieron en este proceso: el primero el paso de la educación

media a la superior de estudiantes con bajo capital educativo y cultural y, el segundo, las significaciones opuestas y jerárquicas entre asignaturas de competencias habilitantes y asignaturas de competencias de especialización.

- **Paso de educación media a educación superior en estudiantes con escaso capital educativo y cultural**

Los estudiantes nuevos declaran en su ingreso tener promedio de notas de enseñanza secundaria bueno, sin embargo, las evaluaciones diagnósticas aplicadas en el primer año académico (Comunicación, Matemática, Computación e Inglés) revelan un desempeño insuficiente, no alcanzando los aprendizajes esperados al inicio del tercer ciclo educativo.

Los docentes se enfrentan con el perfil de ingreso de los estudiantes, habiendo consenso respecto a dificultades que superan lo cognitivo y se instalan como factores familiares previos, o su experiencia en la educación media:

“la mala base con que llegan los alumnos, llegan a la educación superior, pero eso no es un problema de esta institución, sino que es del sistema en general” docente 2 dps RM

“La debilidad del alumno del IP Chile, siento que tiene un perfil que no tiene muy arraigado el valor de la responsabilidad (...) esto tiene que trabajar desde la casa (...) y después nosotros lo vamos desarrollando con las distintas personas que vamos encontrando y luego en nuestro estudio, en nuestra clase, con los profesores; después en el trabajo” docente computación RM.

Los docentes consideran que la(s) asignatura(s) transversal(es) suponen una mejora para los estudiantes, en algunos casos, podría ratificarse en un aumento del rendimiento académico observado con claridad en los años siguientes, pero también hay quienes sostienen que el adelanto se logra tempranamente al finalizar la asignatura. El bajo nivel educativo con el que los estudiantes ingresan sería un factor determinante en la visibilidad de los logros alcanzados debido a que la obtención de una nota regular es un salto cuantitativo que debe ser valorado. Este salto en apariencia modesto sería significativo tanto para docentes de esas asignaturas como para los estudiantes, dado no sólo por el bajo nivel académico que traen, sino además por los débiles hábitos de estudio y las situaciones familiares (con bajo capital cultural y estímulo para el estudio).

“De promedio 2.5 que partimos con la institución, hasta tener promedio 4, 4.5 es harto bueno” coordinador matemática RM

“yo siento que sí han mejorado pero quizás no en sí en las asignaturas transversales, sino en las asignaturas que vienen después en segundo año, ahí yo noto diferencias” docente dps La Serena

Pero algunos logros de las asignaturas transversales no son incorporados en las mediciones que cuantifican el aumento del rendimiento académico, serían mejoras a nivel simbólico, conductual, incluso cognitivos, estando más bien asociados a procesos subjetivos y no directamente a la efectividad buscada en una nota. En este sentido, estas asignaturas llamadas transversales (que son de competencias habilitantes) superarían el aprendizaje de contenidos y se transforma en una instancia reflexiva e incluso de participación de los estudiantes, colaborando con ello a aspectos más sociales y culturales:

“que uno de los logros principales ha sido el poder involucrar al alumno en los nuevos programas de estudio y que ellos comprendan que esas herramientas son las que van a utilizar y sientan que están aprendiendo, principalmente eso, que sientan ellos están aprendiendo algo que les va a ser útil” docente 2 computación RM

“aquí en Chile hay una cultura de la “calificatitis”(…) un número es un indicador muy importante, de hecho del número está determinada la objetividad de una nota o buenas calificaciones no depende tanto de la asignatura de XX, porque la evaluación que yo hago es cualitativa no cuantitativa” docente 2 comunicación RM

No obstante, los docentes señalan que la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes no debería afincarse exclusivamente en las asignaturas transversales, por el contrario, implicaría la conjunción de diferentes factores que superan las competencias y conocimientos planteados en ellas, incluso de la responsabilidad atribuida a los docentes. Quedaría depositada en el programa de estudios en su conjunto y, en otras, en el mismo estudiante:

“las asignaturas transversales no son las únicas que potencian eso, sino que deberían ser todo el currículum del estudiante el que debería potenciar eso” docente 2 comunicación RM

“uno llega a dictar su clase, eh... todo el mundo en silencio. Pero después cuando viene la evaluación, nos empezamos a dar cuenta que no todo el mundo comprende de la misma manera (...) llegan al momento de hacer la prueba y como que uno no les hubiese hablado en la clase” docente 2 computación RM

Las dificultades que tendrían los profesores en el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas de competencias habilitantes superaría la dinámica del aula, el programa de estudios, incluso la motivación del estudiante. Se trata de dificultades que requieren un tratamiento especial, por ejemplo, abordarse en el currículum completo.

Siguiendo el argumento previo podría pensarse que al parecer de la motivación inicial por aprehender el programa de estudio, de su internalización a la obtención de buenos resultados habría una brecha no resuelta, que tiene su punto de inflexión en la inserción en el mundo del trabajo donde según algunos docentes se confirmarían los conocimientos adquiridos.

“me contaban que por ahí de repente llaman empresas y mándame a veinte, treinta estudiantes en práctica, la buena conceptualización que hay fuera de los profesionales de nuestra casa de estudio, en comparación con otros institutos profesionales de la competencia” docente dps RM

El desarrollo de competencias tendría el potencial de transitar del nivel socioeconómico medio y medio bajo de su familia de origen a uno distinto, sin embargo, podría mermarse su capacidad si no se refuerzan. Esto resulta crucial debido a que el nivel de conocimientos y competencias es distinto entre estudiantes y, por tanto, su refuerzo sería necesario cuando existe un incipiente desarrollo de las competencias y la generación de las ausentes y requeridas.

- **Significados asociados a asignaturas de competencias habilitantes y las de especialidad**

Entre los estudiantes habría al menos dos bloques de significaciones asociadas a la asignatura: una favorable y otra desfavorable. Respecto a la primera, se concentra en torno a los aprendizajes esperados como por ejemplo, el desarrollo de habilidades sociales o el aprendizaje de contenidos curriculares. Mientras que la segunda, las interpreta de manera negativa en un sentido amplio.

“estamos aprendiendo algo que nosotros nunca pensamos, que nosotros seguramente íbamos a afrontar” (estudiante matemática RM).

“Porque al no ser netamente de la carrera no le toman mucha importancia” (estudiante matemática hombre RM).

En general, los alcances de la asignatura no son percibidos a corto plazo, Es tan amplio el sentido depositado en la asignatura transversal como difuso. Asimismo, esta significación permea a todas ellas, sin otorgarle especificidad. En caso de tener alcance se localiza una vez que egresen de la educación superior y se inserten en el mercado laboral.

“de repente eso como de: hoy ¿para qué? si no nos va a servir de nada!! Pero a lo largo del camino si nos hemos dado cuenta que sí nos sirve (...) Y cuando salgamos y egresemos también vamos a ocupar” (estudiante computación RVI).

“nos meten matemática pero igual nos sirve porque a nosotros al trabajar en una clínica nosotros también tenemos que saber de finanzas por un lado. Bueno fue positivo porque, yo no aprendí mucho matemática” (estudiante matemática RVI)

En oposición a ella(s), las asignaturas de especialidad tendrían un sentido claro, metas delimitadas u objetivables por medio de la obtención del título profesional, además de su construcción cotidiana en el aula:

“Yo creo que el año pasado fue bastante bueno, excepto un ramo que era bastante fome para nosotros, que era comunicación. Pero los otros ramos bastante bien, no creo que tenga. Yo creo que la motivación de los profesores es lo que más tienen que ...” (estudiante 1 RVI).

“uno viene enfocado con que ya, a lo mejor no va a haber DPS o que no va a haber DPS y viene más enfocado a aprender en lo que significa lo que es la carrera” (estudiante 2 dps RM).

Cuando la evaluación es negativa apunta a éste último aspecto señalándose que aun faltaría más desarrollo de iniciativas que faciliten la interacción, específicamente, con miras al mundo laboral. En otras palabras, estaría centrándose en la comprensión lectora o en la escritura en detrimento del uso de lenguaje oral. Esta referencia podría retrotraernos al capital cultural que portan los estudiantes que es relativamente bajo y la asignatura es vista como una herramienta eficaz en el conocimiento y práctica del uso de convenciones sociales y el potenciamiento de la autoconfianza en aquellos que cuentan con bajo capital.

Otro aspecto negativo sería la baja motivación del docente que incidiría directamente en la percepción del estudiante sobre la asignatura, si el primero está desmotivado la asignatura será poco atractiva, afectando tanto el sentido como la valoración que se tenga de ella.

Conclusiones

En la observación y seguimiento de las acciones implementadas en la institución técnico profesional a la que nos referimos se requiere, fundamentalmente, insistir en el acompañamiento estudiantil complementando la labor académico-institucional, a través de recursos de apoyo para la consolidación de habilidades de mayor nivel como analizar, aplicar, sintetizar, etc. Estas habilidades, independientes del contenido a que sean referidas, son sustancialmente necesarias para una trayectoria formativa de calidad. Los recursos de aprendizaje significativo en aula deben considerar los conocimientos previos y los estilos de aprendizaje para motivar a los estudiantes a utilizar sus experiencias, otorgando estimulación para movilizar sus saberes a través de una actividad mental intensa.

Las teorías de aprendizaje basadas en criterios de la neurociencia, aseguran que a través del manejo de emociones y afecto en el espacio educativo, se lograría generar significación y desarrollo de actitudes propias del entorno de educación superior. Esta afirmación nos vuelve una vez más la mirada al perfil del docente que se haría cargo de la inclusión del estudiante. Generar un espacio afectivo intervendrá directamente en la “disposición” del individuo para enfrentar sus desafíos académico-laborales. El tono emocional afecta el aprendizaje, enciende la toma de conciencia y nivela los índices de frustración que puedan surgir en sus estudiantes.

La institución técnico profesional, sin embargo, no ha implementado capacitaciones a los docentes a cargo de los estudiantes de primer año, resguardando la norma metodológica sólo entregando documentos de apoyo, con labores planificadas clase a clase para cada asignatura transversal.

Se describe en cada programa de asignatura, el perfil docente requerido en las dimensiones: administrativas, personales y académicas. Con ello intenta suplir las reflexiones necesarias acerca del trabajo de habilitación con sus pares y directivos, abocándose sólo a los contenidos necesarios de impartir en sus clases. Esta situación será propia de las acciones de mejora a replantear en la institución.

La capacidad de adquirir conocimientos conceptuales no tiene significado alguno si estos no son transferidos a nuevos contextos, por lo tanto, se establece una vez más, el carácter academicista que se ha entregado por generaciones en nuestras aulas.

La implementación de un proyecto de habilitación para la educación superior requiere de actores involucrados con la realidad institucional en el marco académico nacional, para responder a las necesidades que han emergido de la realidad social de este tiempo, donde la oferta y la demanda han crecido exponencialmente. Así, hasta ahora sólo se han financiado proyectos para habilitar a través de propedéuticos y talleres en educación secundaria selectivos, dirigidos a los alumnos destacados de entidades de educación provenientes de ambientes con alta vulnerabilidad social. Sin embargo, las instituciones técnico profesionales reclutan a gran parte de la población que accede a la educación superior con altos índices de detrimento cultural y social, sin hacerse cargo de estas brechas y redundando en altos porcentajes de deserción cada año.

Bibliografía

Beneitone, C. E. (2007). *Tuning-América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

Gentile, A. (2005). *Trayectorias de vulnerabilidad social. Documento de trabajo 05-09*. Madrid: Unidad de Políticas Comparadas (UPC) CEnsejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

González, Á. S. C. y J. A. M., (2011). Un estudio cuaso-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación* 356, pp. 677-700.

Lindemann, H. J. (2000). Competencias fundamentales. Competencias transversales. Competencias clave: aportes teóricos para la reforma de la formación técnico-profesional. *Coletín CINTERFOR, OIT*.

Jonnaert, Ph (2001). Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios.

Perremoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México: Graö.