

INTEGRACIÓN CURRÍCULUM E INNOVACIÓN SOCIAL: COMPROMISO SOCIAL ACTIVO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA.

Javiera Salazar Saldías

Doctorado© en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas. Universidad de Sevilla.

Coordinadora Unidad de Coordinación Curricular, Departamento de Pregrado
VAA - Universidad de Chile
jasalazar@uchile.cl

Gianncarlo Durán Díaz

Coordinador de Innovación Curricular carrera de Diseño
Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad de Chile
gduran@uchilefau.cl

Vanessa Rugiero De Souza

Coordinadora de Innovación Curricular carrera de Geografía
Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad de Chile
vrugiero@uchilefau.cl

Juan Pablo Urrutia Muñoz

Coordinador de Innovación Curricular carrera de Arquitectura
Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad de Chile
jpurrutia@uchile.cl

Agradecemos a la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile,
y a las Comisiones de Modernización Curricular de Arquitectura, Diseño y Geografía.

RESUMEN

Hoy en día la innovación social se está convirtiendo en un fenómeno presente en las prácticas y modelos de desarrollo social de diversos países del mundo. Estrategias caracterizadas por una práctica de colaboración multisectorial, lideradas por agentes sociales múltiples que abordan problemas sociales en áreas como el desarrollo económico, la educación, el medio ambiente, participación ciudadana, entre otras, muestran la dinámica de la práctica de la innovación social actual.

En este contexto cabe preguntarse,

¿Qué participación tiene la academia en los procesos de innovación social? ¿Qué instancias de compromiso social activo sería pertinente integrar al proceso formativo?

El presente artículo explora las demandas de actores sociales claves hacia la formación de profesionales universitarios y las estrategias de inclusión del compromiso social activo en su itinerario formativo. Todo esto enmarcado en el proceso de innovación curricular en marcha en la Universidad de Chile, que invita a las carreras de pregrado a una revisión, cuestionamiento y rediseño de sus planes de formación.

ABSTRACT

Today Social Innovation is a phenomenon that can be found in models of social development all around the globe. Strategy characterized by a multisectorial collaborative practice, and led by social agents that address social problems in areas such as economic development, education, environment, citizen engagement, among others, show the dynamics of this type of innovation nowadays.

In this context some questions arises: what is the role of the Academia in the process of social innovation? What are the characteristics associated with an active social engagement would be appropriate to integrate in the learning process on higher education?

This article explores the key social demands towards the training of higher education professionals and strategies including active social engagement in their itinerary. All in line with the process of Curriculum Innovation at the University of Chile, which has been invited to every undergraduate programs to review, challenge and redesign their current educational plans.

INTRODUCCIÓN

Necesidades sociales en el contexto de la formación profesional universitaria

El Proceso de Innovación Curricular de la Universidad de Chile tiene como base fundacional el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI, 2006), donde la gestión del Rector Víctor Pérez decide tomar posición frente a los cambios dinámicos de la sociedad y a marcar un sello de calidad para diferenciarse de centros formativos internacionales y nacionales. En este marco, invita a todas las carreras a revisar sus Planes de Formación e innovar utilizando lineamientos base, operacionalizados normativamente por el nuevo Reglamento General de los Estudios Universitarios de Pregrado (2008)

Entre las principales exigencias del reglamento mencionado se encuentran:

- 1) Incorporación del principio de educación continua y articulación pregrado postgrado
- 2) Declaración del perfil de egreso y planes de formación por competencias
- 3) Estructuración de la formación en secuencias o itinerarios formativos que permitan garantizar un proceso progresivo y sistemático en el logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso
- 4) Implementación de un sistema de aseguramiento de calidad
- 5) La incorporación del sistema de créditos transferibles Chile (SCT-Chile)

A la fecha, el 93 % de las carreras y programas de pregrado de la Universidad, han iniciado el proceso de innovación curricular; asimismo el 64% de ellas ha rediseñado su perfil de egreso (Salazar, Rodríguez y Pizarro, 2010).

Tal como se declara, la formulación de un perfil de egreso es clave para asegurar la pertinencia del desempeño del profesional dentro de la sociedad. De esta forma, dicho perfil adopta un carácter orientador central o norte del proceso formativo. Por tanto, conceptualmente es entendido como el contrato social que hace la Universidad con la sociedad, comprometiéndose a garantizar la formación declarada en dicho perfil, que en su conjunto debe responder a las demandas que la sociedad hace de este profesional.

¿Cuáles son las demandas que la sociedad le hace a la Universidad en términos de la formación de profesionales socialmente activos y responsables?

Desde el punto de vista de “lo social”, desde los 80s ha venido emergiendo un concepto interesante de poner en discusión en las organizaciones, que es el de Innovación Social. Este concepto trae nuevas ideas que asumen necesidades no abordadas.

Entendido como un proceso que marca la diferencia de cómo se han abordado las necesidades sociales, la innovación social postula que ciertos agentes sociales, concebidos como agentes de cambio, son quienes asumen la responsabilidad de llamar la atención en nuestro sistema, y desarrollar un trabajo colaborativo con el sector público, privado, y ciudadano (Bornstein, 2004) en pos del cambio social.

El presente artículo tiene por objetivo reflexionar y sistematizar las estrategias de integración de la innovación social en los procesos de innovación curricular llevados a cabo en la FAU a fin de contribuir a la formación de agentes de cambio desde el espacio universitario.

A partir de la metodología Investigación-acción, derivada del enfoque cualitativo, se pretende dar cuenta de estas necesidades y demandas en base a un análisis del trabajo de construcción curricular coordinado por las Comisiones de Modernización Curricular (CMC) de: Geografía, Diseño y Arquitectura.

El carácter exploratorio de la investigación busca generar lineamientos que contribuyan al análisis y sistematización del proceso, a partir de los informes y producciones generados por las CMC.

Los resultados son extraídos y organizados a través de las etapas de la construcción curricular:

- (1) Levantamiento de necesidades y demandas,
- (2) Declaración del perfil de egreso
- (3) Estructura y organización de los itinerarios formativos

El informe se articula en tres secciones. La primera nos brinda un marco teórico que va desde la formación profesional universitaria, hasta el concepto de innovación social. La segunda sección presenta el seguimiento que se le hace a las necesidades y demandas por compromiso social activo en su pasar por el proceso de innovación curricular, desde el levantamiento a la estructura. Por último, la tercera sección discute los resultados obtenidos, contrastando los datos recabados con el objetivo principal de la investigación.

MARCO TEÓRICO

Formación Profesional Universitaria

La universidad hoy: contextos, complejidades y tensiones

La formación de profesionales en el espacio universitario se ve influida por los cambios y complejidades del contexto global y sus propios procesos organizacionales, entre otros fenómenos involucrados. Por tanto, parece relevante incorporar una exploración de estos contextos y visiones de la universidad en el análisis de la formación de profesionales. Una pregunta que puede orientar esta exploración es ¿Qué universidad y profesionales para qué sociedad y proyecto país? Sobre todo teniendo presente el objetivo de este estudio que es la reflexión y sistematización de estrategias de integración de compromisos sociales en la formación profesional universitaria.

Un interesante artículo de Manzano y Torrego (2009) plantea la existencia de dos modelos de universidad y la urgencia de levantar un tercer modelo. En el primer modelo *“la universidad debe ser un espacio de construcción del saber que forma personas desde una perspectiva compleja, con fuerte calado intelectual, donde el principal foco es la generación de conocimiento”*. Esta es la concepción más tradicional de la universidad que tiene influencia sobre la formación de profesionales, enfatizando la transferencia de los conocimientos disciplinares. El segundo modelo concibe a la universidad como *“un espacio de formación donde los egresados y egresadas adquieran competencias y habilidades concretas para desempeñar su quehacer laboral al más alto nivel, lo que permite rentabilizar los recursos que la sociedad ha puesto en su formación”*. En esta concepción se enfatiza la formación para el empleo, conectada con las demandas de los puestos de trabajo exigidos por el sistema productivo. Se le exige a la universidad la formación de capital humano avanzado, el ofrecer prestaciones de punta y estar siempre atenta y respondiendo a las demandas del sector productivo. En este sentido se entiende la responsabilidad social de la universidad en su función profesionalizadora, al decir *“...junto a los gobiernos, a los alumnos y a los profesionales directamente implicados en la educación superior, también se preocupan de ésta los empresarios –en definitiva, los empleadores–, quienes consideran los centros universitarios como lugares de “capacitación de profesionales de alto nivel y de producción de conocimiento y tecnología esenciales para mantener el ritmo de desarrollo económico” (De la Orden et al. , 1997 en Casares, Carmona y Martínez-Rodríguez, 2010).*

Por último Manzano y Torrego plantean la necesidad de levantar un tercer modelo, donde *“la universidad es concebida como un centro de investigación, docencia, diseño e intervención”*. Los profesionales no pueden formarse al margen de los problemas reales, sino que implicarse en ellos y en sus soluciones más urgentes y requeridas por la sociedad, desde una visión prospectiva, identificando los problemas y sus consecuencias. El criterio es la relevancia, es decir, en qué medida sus acciones resultan importantes para construir una mejor sociedad para todos y todas. El objetivo de la formación de profesionales es la constitución de verdaderos agentes sociales de cambio y no solo la capacitación individual.

La formación de profesionales, entendida como fenómeno complejo, es decir multidimensional en sus componentes, que mantienen múltiples relaciones: lineales, no lineales, sincrónicas y diacrónicas, cuya evolución, en su conjunto, es impredecible,

incluso cuando su auto organización se orienta por acciones teleológicas, finalistas (Vilar, 1997:18). Es decir, aunque la organización defina fines y objetivos precisos, la dinámica de los procesos internos y externos es impredecible e incierta.

El carácter distributivo del conocimiento, es otro elemento del contexto que es interesante incluir en el análisis. Es decir hoy los conocimientos no se encuentran solo en las instituciones formales de educación, como es el caso de las universidades, sino que están presentes y se construyen en, los individuos, grupos, redes y ambientes simbólicos y físicos.

Lo anterior podría estar relevando el surgimiento de distintos espacios de formación asociado a tipos de aprendizaje: formal, no formal e informal (Marcelo, 2009). Aunque la literatura aún no es exhaustiva en la conceptualización de dichos aprendizajes se distingue, el aprendizaje formal como aquel que combina un alto estatus de conocimiento proposicional-teórico, centrados en la enseñanza y localizado en instituciones de educación especializadas como las universidades. En cambio el aprendizaje informal, generalmente no se produce en las aulas, el control del aprendizaje recae principalmente en la persona y el colectivo que aprende, más que en el docente y se asocia a actividades como la realización de un proyectos, interacciones interpersonales, la inserción en la cultura local, la experimentación, el ensayo-error, entre otras (Marsick & Watkins, 1990, en Marcelo, 2009).

Senge, 1992 plantea las características de una organización inteligente que en vez de considerarse separada del mundo, se concibe conectada con el mundo; en vez de atribuir a un factor "externo" la causa de los problemas, existe la comprensión de que los propios actos crean los problemas que experimenta la organización.. Es decir una organización inteligente es aquella, que aprende y que constantemente expande su capacidad de crear nuevas realidades, interpretando las exigencias del medio en que está inserta.

En la Conferencia Mundial de Educación Superior, Paris 2009, se relevó el rol social de las instituciones de educación superior, partiendo por entender la educación superior como un bien público, es decir, ligada al servicio del bien común de la sociedad. En el marco de la responsabilidad social de la educación superior, se plantea que esta tiene la responsabilidad de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. No sólo debe proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia. Además, debería atender las necesidades sociales y anticiparse al mismo tiempo a ellas.

Si bien se le reconoce a la universidad su carácter de agente de responsabilidad social es también evidente que puede hacer más, por comprender y transformar la realidad que investiga e interviene.

Demandas a la formación: profesional-cívica-ética

Hoy existe una marcada tendencia por articular la profesionalización de la formación con la tradicional entrega de saberes fundantes de la disciplina y la profesión. Un factor de resignificación de esta relación, es la distinción entre la formación profesional universitaria y la formación técnico-laboral. Siendo el énfasis de la formación profesional, la atención y

gestión de prácticas complejas asociadas a la resolución de problemas pertinentes de la profesión y sus contextos, fundamentando y haciéndose cargo de las consecuencias éticas de dichas prácticas, más que el apego a prescripciones estrictas de los protocolos de trabajo, que caracterizan a los desempeños técnicos.

Un factor común de los enfoques de formación orientados a competencias profesionales, es la articulación entre la teoría y la práctica, que más que oponer estas dimensiones, las integran en las actuaciones complejas (competencias) que requieren movilizar los saberes fundantes y demás recursos internos y externos del sujeto para abordar los problemas y situaciones propias de la profesión. Esto significa articular competencias genéricas y específicas; una formación fundada en la instalación de esquemas operatorios, en la reflexión, la potenciación del acto a partir de los saberes disciplinarios, profesionales y de una ciudadanía activa (Troncoso, 2009) cada vez más demandada por la sociedad.

Pero ¿Qué son las demandas sociales? ¿Son realidades objetivas que solo basta con identificar y describir desde el entorno? o ¿Surgen de un proceso dinámico de reflexión y construcción de los actores involucrado? ¿Están fuera de la universidad?

En el marco del Proceso de Innovación Curricular en marcha en las carreras de pregrado de la Universidad de Chile, desde el año 2007, se considera que las demandas sociales hacia la formación no existen como tales, es decir como realidad objetiva e independiente de los actores participantes. Más bien son declaradas y significadas por y en una comunidad determinada (Hawes y Troncoso, 2007). Tal es así, que el inicio de dicho proceso es el levantamiento de necesidades y demandas provenientes de: el proyecto país; la misión institucional y su modelo educativo; los desarrollos presentes, pasados y futuros de la disciplina y profesión; las demandas de los actores internos, como docentes, directivos y estudiantes y; las también, pero no exclusivas, las demandas del sistema productivo.

Desde aquí pareciera surgir un nuevo contexto ético de la profesión y la formación de profesionales: la vinculación, compromiso e implicación de su acción profesional con las realidades y necesidades del país, desde una ciudadanía profesional activa, que permita construir una mejor sociedad para todos y todas.

Formación en ciudadanía y ética profesional

El surgimiento de las dimensiones éticas y ciudadanas de la formación de profesionales pone en evidencia la necesidad de dilucidar si el proceso formativo

¿Se relaciona solo con la satisfacción de las demandas por competencias para el mundo del trabajo y el empleo o además pone en valor la formación para la convivencia, el desarrollo humano, individual y colectivo, la ética y la cultura de la formación a lo largo de la vida? (Hoyos, 2004)

Una investigación realizada en México, en 2756 estudiantes de una universidad pública (Luna-Serrano, Valle-Espinosa, Osuna-Lever, 2010) sondeó las percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias más valoradas de un buen profesional. Los resultados evidencian tres competencias: la responsabilidad, la honestidad y el conocimiento. Las menos importantes son: saber trabajar en equipo y la comunicación. Además, no se encontraron diferencias entre las preferencias de los estudiantes de los primeros semestres respecto a los que están por egresar. Se concluye a favor de incorporar de manera explícita la formación en valores profesionales en los estudiantes.

En otra investigación, realizada también en México (López, 2010), se llega a los mismos resultados en términos de relevar la responsabilidad, la honestidad y el conocimiento como competencias claves del buen profesional, desde la mirada de los estudiante. Sin embargo estos resultados se interpretan no desde la lógica de los valores profesionales, predefinidos, sino desde la dinámica de religación social planteada por Morin, (2005). Es decir, desde la comprensión de que el profesional contextualiza y aporta a través de su práctica un beneficio a la sociedad en la que vive. Entonces se critica la responsabilidad, honestidad y conocimiento solo vivido desde una dimensión individual, que es sintomática de la crisis actual, donde el beneficio social y el bien común no aparecen en el horizonte de significación de la acción profesional. Estos hallazgos son coherentes con la caracterización que hace Morin, de la crisis actual de los fundamentos éticos: aumento del deterioro del tejido social, debilitamiento del imperativo comunitario y de la ley colectiva; fragmentación y algunas veces, disolución de la responsabilidad debida a la excesiva compartimentación y burocracia de las organizaciones y a la sobrevaloración del dinero.

La ética profesional que esté a la altura de nuestros tiempos más que indagar acerca de los valores profesionales que se declaran, debe hacerlo sobre las contradicciones y tensiones morales que enfrentan los profesionales en un mundo cada vez más complejo y global. Es decir, la formación en la dimensión ética tiene más que ver con generar dinámicas de reflexión situada, de los criterios, las decisiones y modos de actuar del profesional en distintas situaciones donde se pone en juego la religación social desde el sujeto, la sociedad, la especie humana y el planeta.

Lo social como proceso más que como producto.

Lo social se da cuando los sujetos están en relación, generando dinámicas de encuentro intersubjetivo, desde donde hacen presencia sus personas, matrices, historias de vida, contextos. Entonces surge lo social neto (Gutiérrez, 2009). Se van tejiendo relaciones, sinergias, comprensiones mutuas y compromisos. Es decir lo social entendido como un fenómeno convivencial.

Entonces...

La comunidad universitaria como organización social que se constituye desde la legitimación de todos sus integrantes y sus contextos. Aunque a menudo no tomamos conciencia de las dinámicas de relación que ponemos en la convivencia, por ejemplo la construcción del sujeto estudiante como alguien a quien se le debe enseñar lo que no sabe, estableciéndose relaciones de jerarquía entre docentes, estudiantes y personal de colaboración.

Entonces...

Lo social no solo a fuera de la organización sino en cada uno de nosotros y más aún en los espacios donde auténticamente nos religamos en lo social

Entonces como dice nuestro Himno

No eres sólo el hogar de la ciencia
Yunque nuevo de un nuevo metal...

Reflexión crítica sobre el lugar de las competencias en la formación de profesionales universitarios

Competencias profesionales

El concepto de competencia puede considerarse polisémico y multifacético dada la amplia literatura que lo describe. Así, en el proyecto Tuning son definidas como la combinación de habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para desempeñar una tarea específica, constituyéndose tanto en medios como un fin. Los medios corresponde al conocimiento, las habilidades y las destrezas y el fin tiene que ver con desempeñar efectivamente las actividades o tareas, cumpliendo con los estándares de una ocupación determinada. En este proyecto la competencia sin un fin pierde su verdadero significado.

Tardif (2003) expone otra perspectiva del concepto, definiendo competencia como “*un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos*”. Esta definición entiende entonces que el “saber actuar” hace surgir la noción que cada competencia está esencialmente ligada a la acción y le otorga un carácter global, en el sentido que se hace cargo de la totalidad y complejidad que conlleva la actuación; asimismo, la integración de la “movilización y utilización eficaz de un conjunto de recursos” es fundamental porque sitúa el lugar y articulación de los saberes que fundamentan la acción. Es con esta decisión que se aborda explícitamente la articulación entre actuación y saber, sin contraponerlas sino más bien vincularlas y darles un sentido.

¿Que justifica el enfoque de competencias?

El interés por las competencias y su aparición en el lenguaje especializado surgieron a finales de los años sesenta y principios de los setenta del pasado siglo XX. Su surgimiento se originó a raíz de una serie de investigaciones centradas fundamentalmente en el ámbito de la psicología industrial y de las organizaciones (Haire, Ghiselli y Porter, 1971; Mischel, 1968, entre otros). Estos estudios se enfocaron originalmente en los rasgos de la personalidad de los trabajadores y su desempeño profesional, como método para medir la eficiencia en un puesto de trabajo (Casares, Carmona y Martínez-Rodríguez, 2010).

La misma autora hace referencia a una de las primeras investigaciones desarrolladas por David McClelland, considerado el creador del análisis de las competencias, quien estableció una relación causal entre personalidad y desempeño. En 1973, utiliza por vez primera este término ligado, sobre todo, al ámbito empresarial, señalando que ni el cociente intelectual (CI) que medían los test de inteligencia utilizados hasta la fecha, ni los expedientes académicos evaluados a través de exámenes y calificaciones escolares permitían medir con precisión el buen desempeño en el trabajo y, por ende, la consecución del éxito profesional. Buscaba así definir las variables que permitieran explicar un desempeño excelente en el trabajo a través de un conjunto de características que diferenciaban los distintos niveles de rendimiento de los trabajadores.

A través de la Declaración de la Sorbona de 1998 (firmada el 25 de mayo por los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido) y la Declaración de Bolonia de 1999 suscrita por los ministros europeos de Educación de 29 países, los días 18 y 19 de julio de 1999, se inicia el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de

Educación Superior que debía culminar en 2010. El comunicado de Praga, firmado por 32 países europeos (2001), reafirma este objetivo, recogiendo las conclusiones de las reuniones organizadas por la CRUE (Salamanca, 2001), Convención de Estudiantes (Goteborg, 2001) y las actividades de la EUA (European University Association). Bolonga en tanto corresponde al hito en el cual se legitima el vínculo directo entre la empleabilidad y el enfoque competencial de los requerimientos profesionales, donde se asume la obligación de brindar el conocimiento y competencias necesarias a los ciudadanos para afrontar el nuevo milenio.

Actualmente, en el contexto universitario, los proyectos Tuning, que surgieron para contribuir eficazmente a la creación de los espacios supranacionales de educación superior, consideran y desarrollan con especial énfasis los resultados del aprendizaje en forma de competencias. Esto se considera ventajoso en varios sentidos, entre los que se encuentran, precisamente la transparencia y evaluación de los perfiles profesionales y el acceso al mundo del trabajo, así como la contribución al crecimiento de los niveles de empleabilidad y a una predicción más confiable de rendimiento y productividad en el trabajo (González y Wagenaar, 2003; Beneitone, 2007, en Casares e al., 2010).

Naquin et al., 2003, señala que el propósito específico de usar competencias en el diseño curricular para el desarrollo de las condiciones de empleabilidad es aumentar la posibilidad de transformar las experiencias de aprendizaje en resultados organizacionales basados en desempeños.

Es así como todo el fenómeno de innovación curricular se plantea repensar críticamente el concepto de educación estructural y el cómo se está desarrollando la educación desde el modelo capitalista y los intereses de éste para con las instituciones.

La Comisión Europea crea una política de proyección de sellos de las universidades, como requisito para establecer cualquier cambio a nivel curricular y es a partir de esta naturaleza política de la educación y el conocimiento, como creadores de escenarios de desarrollo y horizontalidad laboral, monetaria, cultural, donde reside el fuerte interés político en la estructuración del conocimiento y la academia.

Este proceso implicó por parte de las instituciones universitarias europeas, la convergencia y reconfiguración del ámbito universitario en general y de la actividad en las aulas en particular, a través de la articulación en torno a la estructura de las titulaciones, la definición de los créditos académicos y el sistema de acreditación de las enseñanzas, entre otros. Se perfiló así una reestructuración general de la educación superior, que posteriormente incidió en el diseño de cada titulación, las asignaturas que configurarán cada curso y de cada asignatura con su correspondiente guía docente.

Sin embargo varios autores rechazan estos cambios por corresponder a planteamientos economicistas, sobre todo ante el intento de las universidades por sintonizar con las demandas del sistema productivo al exigir a las universidades dar coherencia a estas, de forma casi exclusiva

Al respecto Barnett (2001), observa en este cambio un signo de retroceso en la autonomía y la calidad del trabajo universitario señalando que la educación superior, ha pasado de ser un bien cultural a un bien económico donde cualidades humanas, como la amistad, el altruismo, la preocupación ética o la generosidad no tienen cabida.

Otras críticas están vinculadas a la idea de tecnocracia, a la de reproducción capitalista (García Fernández, 2006), a los intereses de las políticas neoliberales que subordinan la

educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos (Guerrero, 2005; Escudero, 2007 en Casares et al., 2010).

Habría que preguntarse entonces hasta qué punto el énfasis en la formación universitaria debe formar para el empleo, de manera de cubrir las demandas del puesto de trabajo o dan pie a una visión más integral de la formación donde las exigencias del sistema productivo son uno de los referentes y no el único.

Por otro lado, si consideramos que el contexto de estos cambios surgen de intereses geopolíticos de la constitución de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ¿es permitente transferir este contexto a la realidad latinoamericana de educación superior? Este examen de pertinencia es un desafío por construir, quedando abierta la posibilidad de avanzar en una reflexión más situada y coherente con el contexto latinoamericano de formación de profesionales universitarios y las necesidades sociales que afectan a la región.

Proceso de Innovación Curricular

Innovación Curricular

Respecto de la innovación curricular es necesario establecer desde dónde la definimos en la investigación. En el caso de las carreras de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile se ha optado por el modelo de formación por competencias, comenzando del supuesto que un profesional a diferencia de un técnico debe ser capaz de enfrentarse a la incertidumbre y solucionar problemas en un contexto en permanente cambio. Por ello es necesario romper con la inercia de la formación focalizada sólo en el dominio de contenidos.

La formación por competencias surge como respuesta al mundo profesional contemporáneo, y en esencia contempla un cambio de giro en la habilitación profesional, trasladando el foco a las actuaciones por sobre el manejo de contenidos, bajo la hipótesis que estos últimos son más inestables que el dominio del individuo para adaptarse a las nuevas situaciones. Este modelo no desecha los saberes disciplinares, sino que los hace significativos reconociéndolos sólo como un recurso que junto a otros determina una actuación profesional pertinente. La Universidad de Chile las define como “un saber actuar de manera pertinente en un contexto particular, movilizandolos recursos internos y externos, pudiendo dar razones y haciéndose cargo de los efectos de las mismas”, bajo esa perspectiva el individuo debe ser formado en un proceso de enseñanza-aprendizaje para que este gestione tanto recursos cognitivos, procedimentales, afectivos, interpersonales, contextuales y de redes, de manera tal que con su movilización y puesta en acción pueda enfrentar desafíos profesionales en un contexto de incertidumbre.

Entre las posibilidades que pueden formar a una persona para habilitarla en un ámbito específico se pueden identificar dos alternativas; una formal y otra empírica. Las universidades tradicionalmente lo hacen desde la perspectiva formal, es decir, la enseñanza mediante la transmisión de conocimiento en un contexto abstracto o ajeno al real donde se produce el fenómeno descrito, lo cual puede tener numerosas ventajas didácticas en la enseñanza gracias a la técnica de la simulación y posibilidad de focalizar en ciertos aspectos específicos del objeto de estudio, pero carece de significado para el

estudiante según su grado de lejanía con la realidad. Por lo tanto, el conocimiento empírico toma un rol fundamental en la formación del profesional, más aún en el contexto de la formación por competencias, donde la intención es traer instancias de la profesión al espacio universitario y llevar experiencias académicas al escenario profesional de manera tal de facilitar las actuaciones y hacer significativo el proceso enseñanza aprendizaje en el estudiante.

El Modelo de Gestión Curricular (Hawes y Troncoso, 2007) utilizado para llevar estos principios a la práctica universitaria se basa en 5 fases; Política, Diseño, Instalación, Implementación y Evaluación, donde la primera y última son continuas durante todo el proceso.

Respecto de la fase política, esta se entiende como el desarrollo de empoderamiento por parte de las autoridades locales donde se innovará el currículo, ya que sin el respaldo del gobierno universitario y sin su liderazgo se hace imposible cualquier tipo de cambio, por lo tanto es una instancia donde prevalece la inmersión, significación y apropiación de los propósitos del modelo.

La fase de Diseño Curricular considera la construcción de los siguientes componentes curriculares: 1) levantamiento de información, 2) declaración del perfil de egreso, 3) organización y estructura curricular y 4) representación de la matriz o malla curricular.

A pesar de la finalización del diseño, con lo cual se podría afirmar que el nuevo plan estaría concluido, no es posible alcanzar el propósito final de la innovación curricular ya que se estaría dejando de lado a toda la fuerza y recursos que deberían transformar la teoría en una realidad, si no hay consideración en ello no sirve de nada contar con un plan perfecto que nadie asume como propio, por lo tanto es importante gestionar la fase de instalación generando procesos de participación y habilitación de la comunidad universitaria de la carrera.

Para la puesta en marcha de la innovación es necesario comprender la naturaleza de la Fase de Implementación. En ella no basta con tan solo el inicio de los nuevos cursos, sino que es necesario generar las facilidades para el natural ajuste organizacional ya que sin duda el cambio en las prácticas hasta el momento desarrolladas requieren de un proceso de acompañamiento y generación de condiciones favorables a la instalación de las lógicas del nuevo currículo.

Finalmente, la Fase de Evaluación, como se mencionó anteriormente es junto a la fase política un continuo durante todo el proceso, a partir de la cual se generara un sistema y un conjunto e indicadores que permitan monitorear y evaluar tanto el cambio curricular como también la docencia y el aprendizaje, dando origen a un sistema de aseguramiento de calidad de la formación de pregrado.

Innovación Social

Innovación social, un concepto en construcción

Internacionalmente no existe una declaración oficial que entregue una definición de innovación social. Muchos son los casos de unidades académicas, organismos gubernamentales u organizaciones de la sociedad civil que con una actitud fundacional y proactiva declaran una definición para realizar investigación o promover acciones dentro de la sociedad. Se vincula también con el “emprendimiento social”, pero tampoco existe mucha literatura que plantee una diferencia entre ambos. El punto de encuentro entre cualquier definición existente es la preocupación por los problemas más urgentes de la sociedad.

Para la UNESCO (2005), el *desarrollo social de los pueblos es un cometido social de los gobiernos*, que compromete el diseño de políticas pública atingentes. Sin embargo, en el “mundo real”, fuera de los convenios y declaraciones, se observan tenues avances en este cometido, tanto en el sector público como privado. En este contexto persiste la urgencia de resolver problemas sociales como: la pobreza y la desigualdad en los ingresos, la falta de cobertura y calidad de la educación y la salud, juventud en riesgo, deterioro del medio ambiente, poca transparencia de los gobiernos y baja participación ciudadana, por nombrar algunos.

Si bien, los problemas sociales trascienden los gobiernos, no debe desconocerse la responsabilidad que les compete en la alerta preventiva y la gestión de estrategias para abordar los problemas sociales, desde una visión sistémica y multisectorial. En este contexto se releva la vinculación del sector público, privado, y ciudadano (Bornstein, 2004). Es la ciudadanía la que tiene experiencia en el trabajo con y desde las personas, pero para que la resolución de problemas sociales tenga un efecto real, positivo y sustentable, no puede hacerlo sin la ayuda del sector público y su capacidad de crear políticas que fomenten estos cambios. El sector privado es el sector invitado a hacer la diferencia y a utilizar su capital económico en causas pro-cambio social.

Nuevas formas

En este escenario colaborativo que propone “nuevas ideas para satisfacer necesidades sociales no satisfechas, es donde nace la innovación social. Definida como “actividades y servicios innovadores que están motivados por el objetivo de satisfacer una necesidad social y que son en su mayoría desarrollados y difundidos a través de organizaciones cuyos propósitos principales son sociales”, agentes de cambio líderes, y que son bautizados como emprendedores sociales.

El Emprendedor social es aquel agente que se moviliza dentro del área de la sociedad donde detecta un problema (entorno adverso que no ha sido respondido ni resuelto por ningún sector) y proyecta una idea innovadora para poder enfrentarlo, utilizando formas de proyectar muy parecidas a la de un emprendedor de negocios, pero no con un fin de generar ganancias, sino en pos del desarrollo social. Este concepto surge en la década de los 80s, pero es Bill Drayton, fundador de *Ashoka Innovators for the public* (1980) quien lo releva. Drayton, un hombre de negocios que motivado por “lo social” en 1978 decidió dejar de trabajar para sector privado, utilizar los contactos más cercanos de este mundo para tener fondos que permitieran viajar por India, Indonesia y Venezuela buscando a

estos agentes de cambio. Es en 1981 cuando el primer emprendedor social de Ashoka (*Ashoka Fellow*) es elegido en India, dando origen a una red que hoy identifica a emprendedores sociales, los conecta y construye infraestructura programática que soporte su trabajo, llegando hoy a un número que supera los 3000 emprendedores sociales dentro de su red, todo esto bajo la premisa de que “*todo el mundo puede cambiar al mundo*” (Drayton, 2006).

A diferencia de la innovación social, cuya definición y foco está puesto en la forma de abordar los problemas sociales (ideas, actividades, servicios), el emprendimiento social pone énfasis en la figura del emprendedor y sus capacidades humanas para detectar problemas, idear formas de resolución, y por sobretodo, para contagiar a todo el sistema con este poder de cambio, combinando la habilidad de comunicar ideas complejas de forma convincente, con la habilidad práctica de hacer que las cosas pasen.

Si combinamos ambas miradas ¿podríamos decir que los emprendedores sociales son los agentes que desarrollan modelos de innovación social? Asumamos que esa respuesta es un sí.

El proceso de innovar socialmente

Tenemos entonces una sociedad afectada por problemas que no han podido ser resueltos a través de las políticas públicas. Tenemos un sector ciudadano que vive los problemas sociales a diario y se siente llamado a generar el cambio. Este agente alza la voz y llama la atención del resto de los sectores para que juntos trabajen en abordar esta situación. No es sólo a los privados a quien se hace referencia (el concepto “recursos” puede confundir en el sentido de entenderlo sólo como recursos económicos), sino también a quienes no movilizan “leyes sociales” estancadas para su aprobación, a quienes no instauran políticas de reciclaje en sus hogares, a quienes se quedan detrás de aulas, bibliotecas o laboratorios y no se conectan con su entorno. La sociedad completa es llamada, y es el emprendedor social quien se propone participar y contagiar al sistema de una forma más proactiva, propositiva y orientada a generar impacto.

En la práctica y observando estadística (Ashoka, 2010) al respecto se tiene que una vez que el emprendedor social construye una infraestructura de personas y apoyo, el 93% de los ellos cumplen sus objetivos principales dentro de los primeros 10 años; el 83% son líderes en su área de trabajo (compromiso ciudadano, desarrollo económico, medio ambiente, salud, derechos humanos, educación y formas de aprendizaje); y el 91% de sus modelos de innovación social son replicados por otros grupos. Respecto a generar cambio, el 83% de los *Ashoka Fellows* han cambiado sistemas a nivel nacional dentro de los primeros 10 años en que son elegidos, y 51% de ellos han logrado cambiar políticas públicas que gobiernan nuestra sociedad.

En base a lo anterior, podemos inferir que la forma en que estos innovadores están cambiando el mundo debieran ser procesos dignos de imitar ¿Cómo lo hacen? El libro de la CEPAL denominado “*Claves de la innovación social en América Latina y el Caribe*” (Rodríguez & Alvarado, 2006) da las claves al respecto, declarando que el proceso de innovación social consta de cuatro etapas:

- (1) Etapa de definición del problema e ideas para abordarlo, la que culmina con una propuesta aplicable al contexto, pertinente, consciente, empática;

- (2) Etapa de implementación experimental, donde se evalúa la factibilidad técnica y económica de la propuesta de innovación y se prototipan ideas;
- (3) Etapa de desarrollo de aprendizaje, donde se desarrolla un proceso de sistematización de la experiencia para rescatar lecciones aprendidas de las experiencias de innovación aplicada; y por último;
- (4) Etapa de escalamiento y transformación en política pública a escala local, nacional o internacional.

Estas etapas podrían estar dando cuenta de un ciclo por el que podrían progresar las experiencias de innovación social, aportando tanto a la solución de las problemáticas abordadas como a la construcción de saberes en el campo de las políticas públicas.

¿Y la Academia? ¿Qué papel juega?

Si la sociedad quiere un cambio en las dinámicas de cómo el mundo está operando, si nos estamos dando cuenta que existe necesidades que no han sido resueltas por quienes “deberían” resolverlas, si el sector ciudadano está operando como agente que llama la atención y realza estos problemas; los referentes a nivel mundial relevan que la forma de abordar estos problemas es instalando modelos de innovación social, fomentar su aplicación y desarrollar un modelo híbrido de soluciones ya existentes.

Hemos dicho que el trabajo colaborativo por el cambio social es un trabajo multisectorial, de convergencia entre lo público, lo privado y el sector ciudadano ¿A qué sector pertenece la Universidad?

La pertenencia a un sector no debiera ser en cuanto al carácter público o privado de la casa de estudios (si es Universidad Pública, pertenece al sector público; si es Universidad Privada, pertenece al sector privado). La Universidad es el sector formador vinculante de agentes sociales. Es el espacio de cohesión de entidades que buscan el cambio. Sus múltiples recursos, humanos, de infraestructura, cognitivos, redes, y en algunos casos (muy pocos en estos días), económicos. ¿Cómo, siendo entidades que apelan a estar en sintonía con estándares internacionales, no tomamos la oportunidad de generar de nuevas ideas, actividades, servicios, y por sobretodo personas agentes de cambio conscientes con esta realidad adversa? ¿Por qué cuando el país entero, comenzando por el actual Gobierno, pone en la palestra los conceptos de emprendimiento e innovación, nosotros como Universidad Pública, comprometida con la sociedad y sus problemas país, no somos capaces de interpretarlos, y no sólo aplicar estos conceptos a la transferencia tecnológica, o al desarrollo de nuevos negocios para la generación de recursos económicos? Efectivamente el desarrollo económico es uno de las áreas de desarrollo donde la innovación social puede actuar. No podemos obviar que, por ejemplo, según datos de la CEPAL (2011), el 31,4% de la población de América Latina vive en situación de pobreza, mientras que un 12,3% como indigente. Pero, sin ser inconscientes de esa realidad, no podemos taparnos los ojos y evitar ver que no es el único problema social presente en la población ¿Dónde queda lo social?

Los actores universitarios, académicos y estudiantiles, se transformarán en sujetos activos, en agentes de cambio social, cuando las Universidades dejen de ser una ventana, un claustro, y pasen a ser un intermediador multisectorial para acelerar el cambio social desde el aprendizaje, fortaleciendo su relación con el medio extra-

universitario y permitiendo que su comunidad interna, utilizando sus propios medios como la docencia, la investigación y la extensión (vinculación con el medio para algunas) se adentre, observe y asimile de la realidad actual en la que opera la sociedad, un sistema donde convive la desigualdad y la exclusión, en otras palabras, un sistema afectado por problemas sociales.

En conclusión, y como una manera de acercar el concepto, redefinimos la innovación social, entendiéndola como un proceso que desarrolla actividades, productos y servicios innovadores motivados a satisfacer una necesidad social a través de una idea escalable y sustentable, y liderado por personas y organizaciones que asumen lo social como central y constitutivo de su quehacer.

RESULTADOS

Levantamiento de necesidades y demandas de formación

El primer hito de la Fase de Diseño del Proceso de Innovación Curricular corresponde al Levantamiento de necesidades y demandas de formación. Este hito da los primeros pasos para la definición del perfil de egreso de la carrera, entendido como una “declaración que sintetiza y sistematiza las visiones institucionales, las demandas sociales, las propuestas de los principales referentes institucionales (Universidades, acuerdos internacionales, tratados, entre otros), los requerimientos de los actores relevantes considerados, el estado del arte del conocimiento, el nivel de desarrollo de la tecnología”.

Este hito requiere obtener información proveniente de fuentes primarias y secundarias, y se recopila bajo dos dimensiones: (1) dimensión bibliográfica documental, y (2) dimensión presencial. Los criterios para la búsqueda y selección son decididos por cada comisión local de innovación curricular (“local” apelando a cada carrera de pregrado), en su papel de líderes del proceso, y bajo la asesoría de la Unidad Curricular del Departamento de Pregrado. Esta unidad propone una indagación inclusiva y exploratoria, reuniendo a grupos de interés nacional e internacional, y de carácter público, privado y ciudadano.

Desde la dimensión bibliográfica, se diseñan encuestas, entrevistas para egresados y expertos, fichas para definir las fuentes escritas pertinentes, como libros disciplinares, documentos institucionales, políticas de formación de centros nacionales e internacionales, y normativa vigente. Además, para complementar el proceso, es necesario contar con documentación que la carrera ha construido para los procesos internos de autoevaluación y acreditación.

En un ejercicio de interpretar el proceso, dentro de la Facultad se intervino en la propuesta del Modelo Troncoso-Hawes 2007, jerarquizando y agregando nuevos grupos de intereses más acordes con el desarrollo disciplinar, planteando una búsqueda basada en una estructura de Núcleos y Áreas.

El primer núcleo tiene como nombre Núcleo sociedad, cuyo objeto de consulta es la unidad natural o pactada de personas, con algún grado de injerencia y participación sociopolítica, tecnológica y/o económica a nivel nacional o internacional. Con el fin de

cubrir el marco nacional, internacional e interno, se compone de tres áreas de levantamiento: Área Sociedad Chilena, Área Misión Institucional, y Área Agencias Internacionales.

El segundo núcleo tiene el nombre de Núcleo disciplina, cuyo objeto de consulta es la propia disciplina que está innovando en su formación, visto como disciplina y profesión histórica y formadora de conocimiento. Comprende dos áreas de levantamiento: Área Historia de la Disciplina y la Profesión, donde se hace un barrido de los hitos históricos relevantes y sus antecedentes; y Área Marco Nacional e Internacional de la formación, donde se revisan los centros formativos más relevantes.

Por último, el tercer núcleo recibe el nombre de Núcleo construcción cultural, y explora el estado del arte de la gestión curricular interna, desde la Reforma Curricular de 1999, hasta los tiempos previos al proceso de innovación curricular en curso, nacido a partir del Proyecto de Desarrollo Institucional el año 2006. Comprende dos áreas de levantamiento: Área Acreditación, entendida como el área que analiza los documentos de autoevaluación de la carrera y/o acuerdos de acreditación de la misma, y el Área Diseño Curricular, entendida como el área que analiza los procesos de construcción de planes de formación previos al proceso de innovación actual.

Respecto a la dimensión presencial, se realiza el Taller de Acuerdos Básicos en torno al perfil de egreso. Este taller se concibe como un espacio de reflexión e intercambio de visiones sobre los desafíos y demandas que la sociedad tiene respecto a la formación de profesionales universitarios. Esta sociedad se traduce en cinco grupos:

- (i) estudiantes de todos los niveles de formación;
- (ii) académicos;
- (iii) egresados o profesionales de la disciplina;
- (iv) representantes del sector público; y por último,
- (v) representantes de la ciudadanía, organizada o no.

El aporte de cada uno de los invitados es de suma importancia para la Institución que se caracteriza por ser parte de la sociedad y no verla desde “la vereda de enfrente”, por lo tanto las opiniones constituyen un referente social clave desde donde se significará y construirá la nueva propuesta formativa.

La metodología del taller propicia la conversación exploratoria en grupos de actores relevantes que interactúan permanentemente con nuestros profesionales en torno a 2 grandes preguntas:

- (1) ¿Cuáles son los principales campos de desempeño o ámbitos de realización del profesional?, y
- (2) ¿Cuáles son las actuaciones o desempeños profesionales que describen y caracterizan a cada uno de los campos de desempeño identificados? una referida a los ámbitos de desempeño del diseñador, y otra, a las competencias necesarias para cada ámbito.

Como hemos declarado, el interés del presente artículo es hacer el seguimiento a las demandas y necesidades que la sociedad, traducida en grupos de interés, insta a la Universidad a incluir dentro de la formación de profesionales comprometidos con las necesidades más urgentes de la población, por lo tanto, serán sólo aquellas las que se declaran.

Del universo total de grupos de interés anteriormente declarados, se utilizó un criterio para la división de estos mismos, respecto a la injerencia directa que tienen en la administración del currículum y la docencia. Todo esto con el fin de ser consecuente con el “declarar demandas que vienen desde la sociedad”, entendida esta como una sociedad extra-académica.

Como resultado del proceso de levantamiento, y dividido por grupo de interés, se obtuvieron las siguientes necesidades y demandas de formación:

Sector público

- Ser capaces de interactuar con sectores sociales diversos.
- Alinear la actuación profesional a los principios y valores morales y éticos de la vida.
- Tener vocación social.
- Ser puente entre ciudadanía y autoridades

Sector privado (profesionales ya egresados y empleadores)

- Ser intérpretes culturales de grupos sociales.
- Tener compromiso de sentido público: pensar y actuar sobre temas país.

Sector ciudadano

- Fomentar participación inclusiva de la ciudadanía.
- Respetar la ética profesional.
- Incidir como profesional en las materias del estado.

Estudiantes

- Reconocer que las decisiones no son sólo técnico – profesionales sino que inherentemente se ven condicionadas por la ética y política del profesional.
- Manejar conocimiento sobre el contexto político de los problemas de contingencia.
- Prestar servicios de asesoría a la comunidad.
- Acercar la formación a su rol social y cultural frente a las problemáticas país.
- Construir un discurso de política pública, pluralista y laico.
- Conciencia con el uso de recursos naturales.
- Generar propuestas de acuerdo a los cambios sociales nacionales e internacionales.

El Modelo de Gestión Curricular (Troncoso y Hawes, 2007) indica que la interpretación de estas necesidades y demandas de formación tienen como resultado una respuesta formativa pertinente para innovar en la formación del profesional, definida como compromiso formativo. Interpretando lo dicho por la sociedad, la formación profesional universitaria se compromete a:

- Articular una formación para el cambio social, con miras al desarrollo de una sociedad sustentable y con atención a mejorar la calidad de vida, y no enfocar sus esfuerzos sólo en la formación para saber desarrollar la profesión.
- Aportar a la reflexión propositiva sobre el diseño y ejecución de políticas públicas.
- Entregar herramientas para que los egresados sean capaces de tener opinión crítica respecto de normativas e instrumentos de regulación, así como la capacidad de analizarlas, relacionarlas con los elementos profesionales, políticas institucionales y los problemas socio-ambientales, pudiendo aportar en propuestas de mejoramiento.
- Privilegiar el servicio a la sociedad, en el lugar donde se encuentran las necesidades y problemas, por sobre los incentivos económicos.

- Fomentar la comprensión de un mundo globalizado, orientando el desarrollo en sus escalas locales, regionales, nacionales e internacionales.
- Fortalecer institucionalmente la innovación, atendiendo las áreas del saber al servicio de las necesidades del desarrollo nacional.
- Promover el ejercicio de una ciudadanía preparada, con visión crítica, con conciencia social y responsabilidad ética.
- Generar vínculos directos con el medio externo durante la formación, en todos los ámbitos de actuación profesional.
- Potenciar un sello que reconozca los desafíos país, en concordancia con la misión de la Universidad de Chile, su compromiso social, visión ética, crítica y pluralista.
- Desarrollar modelos o enfoques que permitan una adecuada visión prospectiva de cómo reaccionará la sociedad en su medioambiente ante los escenarios futuros, por ejemplo, cambio climático, crisis económicas, desastres naturales, entre otros.
- Ser capaz de describir, analizar y evaluar la realidad donde se alojan los problemas sociales.
- Capacidad de analizar y evaluar los contextos globales que tienen repercusión en nuestro país.

Construcción del Perfil de Egreso

En esta etapa el propósito estuvo en recoger las demandas y los compromisos formativos para transferirlos a un perfil de egreso que contenga los ámbitos de desempeño, una síntesis de lo que se espera del profesional, competencias y sub-competencias. Este proceso al igual que los demás será presentado y descrito cronológicamente, ya que su metodología constante se fue modificando según la contingencia.

Inicialmente se utilizan los datos sistematizados del levantamiento de información y declaración compromisos formativos respecto de compromiso social activo asumido por la institución, con ello resuelto, se procede al primer paso definido como declaración preliminar del perfil, para ello se hace un taller de construcción de perfil donde son convocados autoridades locales, académicos, estudiantes y los miembros de la comisión. El trabajo en esta instancia se base en la pregunta ¿qué debería hacer el profesional?, para ello se revisa la información, se cuestiona y posteriormente se lanzan propuestas que dan cuenta sobre los propósitos del profesional, los énfasis de la formación y el sello e identidad, es decir un breve resumen sobre lo que debería ser el egresado para dar respuesta a las demandas sociales y los compromisos asumidos por la institución.

A contar del Taller de Construcción de Perfil, el trabajo se organiza en sesiones semanales de comisión, las que son integradas por académicos por línea, estudiantes y un equipo de trabajo que organice y sistematice todo el material producido. En esta etapa se extraen ámbitos de la descripción del perfil, entendiendo por ámbito las macro realizaciones que debería desarrollar el estudiante, cabe recalcar que los ámbitos no están referidos al lugar donde se desempeña el profesional. Esta extracción se realiza mediante paneles de discusión donde se organizan las macro actuaciones que estructuran el perfil pretendido.

Posteriormente, se describen los ámbitos y se desglosan en acciones que los definen, en términos generales se podría decir que la metodología fue la misma que se utilizó para extraer los ámbitos de la síntesis del perfil, pero en este caso en vez de buscar grandes

actuaciones, se pesquisan las acciones particulares que le dan sentido al ámbito. Para esta etapa solo fue necesario contar con las actividades clave sin mayor definición sobre su contexto, condición y contenido. Lo que resultó importante definir, son la explicación de cada ámbito definiendo qué es y en qué habilitaría al estudiante, ya que por ejemplo no basta con decir investigación como ámbito, este podría tomar muchas formas según cada profesión, por lo tanto fue imprescindible que la comisión encargada redactara lo que se entiende por dicho ámbito.

La construcción de competencias y sub-competencias son el cuerpo del documento del perfil de egreso, ellas son la materia prima con que se hará el traspaso al currículo innovado. En esta etapa se definió el constructo, contexto y condición de cada competencia, asegurando que cada una de ellas comenzara con la acción principal que determina la forma de actuar del profesional. En este punto siempre surgió la confusión entre contenidos y competencias, por ejemplo en numerosas ocasiones, profesores consultaron dónde estaba determinado contenido, pero ante ello se le respondía que el debía hacerse la pregunta ¿para qué le sirve ese contenido?, por tanto, respondiéndose a si mismo, encontraría la formulación de una competencia. El constructo se entiende como el objeto sobre el cual se realizará la acción y el contexto y/o condición como la especificación física, temporal junto a la condición de rigor y profundidad con que se debería desarrollar tal competencia. Este proceso debe seguirse por cada competencia y luego reiterarse al interior de cada una de ellas para formular las sub-competencias, entendidas como logros que completan la actuación de la competencia.

En la parte final del proceso de construcción del perfil, cuando ya se tienen definidas todas las competencias y sus respectivas sub-competencias, fue necesaria la revisión y edición general del perfil completo. Para ello es importante analizar la coherencia de la propuesta, su cohesión y su identidad, es común que en trabajos de comisión se tienda a resultados medidos sin grandes apuestas, ya que un equipo diverso usualmente trabajará por consenso, obteniendo por consecuencia acuerdos y equilibrio entre los extremos que inconscientemente perderán fuerza hasta incluso perder el sello institucional.

Previo al cierre de la construcción, fue importante realizar un testeo del perfil contrastándolo con analizándolo desde los documentos marco que estableció la comisión de innovación como referentes, como por ejemplo los criterios de acreditación, proyecto tuning, leyes referentes a las profesiones, etc. Esto es muy necesario hacerlo como una prueba factibilidad de su implementación, también allí surgen elementos que se perdieron en la discusión o situaciones que simplemente nunca se consideraron. Para este efecto se crean sub comisiones, donde cada una se encarga de un documento para hacer el análisis de contraste.

Una parte clave en el proceso general es la socialización del perfil propuesto, ello previo a la validación, por lo que fue necesario distribuir la propuesta, tanto a las autoridades como académicos y dirigentes estudiantiles, de manera tal que en el taller de validación todos estuviesen en conocimiento del contenido íntegro del perfil.

Finalmente se procede a un proceso de validación y corrección final, instancia formulada como un taller donde se invitan académicos de todas las unidades relativas a la carrera, autoridades de nivel local y estudiantes de todas las generaciones. El taller gira en torno a la mirada crítica y su eventual cuestionamiento, por tanto este se valida con el acuerdo de incluir las observaciones indicadas en la jornada. Dicha información se sistematiza e integra a la propuesta final de perfil de egreso.

Los datos obtenidos a consecuencia del proceso se presentan a continuación:

- Declaración preliminar del perfil: La institución espera que los(as) profesionales egresados de sus aulas sean íntegros, comprometidos con los desafíos del país y su desarrollo, con una visión ética, crítica y pluralista, proyectando en su vida profesional y ciudadana aquellos valores que son propios de nuestra Universidad.
- **Ámbito: Genérico.**
- Descripción de ámbito y desglose en acciones: Permite al profesional vincularse con la realidad externa de su disciplina a través de herramientas instrumentales, ciudadanas e interpersonales para mantener una comunicación efectiva con su entorno, estableciendo con liderazgo la postura disciplinar ante los problemas país, con compromiso ético y desde una perspectiva sostenible.
- Competencias genéricas:
 - (1) Asumir principios éticos y respetar los principios del otro, como norma de convivencia social, fundamentando el trabajo desde una ciudadanía activa, interactuando con los diferentes actores asociados a las problemáticas que le son propias, dando cuenta del compromiso por los problemas país;
 - (2) Desarrollar liderazgo con iniciativa, espíritu emprendedor y autonomía, siendo capaz de organizar, planificar el tiempo, motivar y conducir hacia metas comunes en función de un proyecto, con dominio de este, rigurosidad, asumiendo riesgos, haciéndose responsable de sus actos y evaluando el rendimiento propio y ajeno.

Integración a estructura curricular

Este trabajo, tal como se planteó en un inicio, se establece como una investigación-acción, por lo cual la metodología planificada y establecida previamente a cada actividad fue transformándose y adaptando su rumbo con rediseños semana a semana. Por esta razón se presentará la metodología utilizada, mas bien como un relato que como un plan.

Como punto de inicio se definió los supuestos formativos mediante comisiones representativas, estos se refieren a hipótesis al interior de cada disciplina que se aproximan al cómo se forman los estudiantes en cada profesión y no en el qué, este último tiene su asidero en el perfil de egreso. Por ejemplo en el caso de arquitectura un supuesto es que los estudiantes desarrollan mejor sus conocimientos y habilidades a través de sucesivos ejercicios de diseño y proyectación. En esta misma línea pero en la dimensión de la estructura curricular de educación superior, fue necesario plantear el esquema macro de este supuesto según cada disciplina a través de ciclos formativos, para ello se discutió sobre los esquemas racionales de la profesión, cómo se han formado, que consecuencias ha traído y cómo es posible estructurarlo y hacerlo explícito en una propuesta formativa.

Luego de definir los supuestos y la estructuración de ciclos con sus propósitos establecidos, se requiere la estimación de tiempo que demorará una competencia en formarse y su posición temporal más pertinente en la estructura. Para ello se desarrollan talleres dónde se trabaja sobre soportes gráficos que representen la duración de la

carrera y los ciclos, sobre ella se instalan las competencias especificando y justificando su inicio y conclusión en determinado semestre. Posteriormente se reitera el ejercicio pero esta vez con las sub-competencias* definidas como logros de aprendizaje, en este caso cada logro debió instalarse bajo la luz del ramo que define la competencia de donde derivó y luego cuestionar su pertinencia formativa al ciclo, al igual que con la competencia la discusión debe abordar la justificación sobre la prolongación de su formación, es decir si se instalaba en un semestre, dos, tres, etc. Para ello se recurrió al historial y la experiencia del cuerpo docente junto a la experiencia de los estudiantes quienes en conjunto podían estimar el nivel de dificultad de cada logro.

Con la distribución temporal de competencias y logros determinada, el siguiente paso debía ser la determinación de recursos formativos y saberes para cada logro, sin embargo la distribución tendió a la dilatación, ya que prácticamente todos los logros fueron entendidos como realizaciones complejas que difícilmente podrían formarse en uno o dos semestres, por lo tanto hubo que desarrollar un método que posibilitara la definición de saberes en cada semestre sobre un mismo logro extendido incluso en más de 6 semestres, así es como se desarrolló un modelo de complejidad para los logros, el cual permitió definir su progresividad y especificación semestralmente. Con la aplicación de este modelo por cada uno de los logros expandidos se pudo determinar la secuencia de niveles de logro, con lo cual se pudo definir un mapa de trayecto formativo, la primera aproximación a una malla curricular.

Para a dar consistencia a la estructura y establecer elementos que permitan la formación del estudiante en el trayecto formativo fue necesario formar equipos de especialistas según cada logro y su nivel, para que en sesiones de análisis definieran los saberes necesarios para que el estudiante alcance dicho logro, estos saberes podían ser de naturaleza interna al estudiante, como conocimientos, habilidades y actitudes, o externas a el, como redes, contextos y condiciones interpersonales. Cada equipo debió asumir qué recursos eran el mínimo necesario para tener las herramientas suficientes que permitan alcanzar dicho logro.

Finalmente se procedió a la asociación de los logros de cada nivel para conformar unidades de aprendizaje, los criterios utilizados fueron extraídos de los supuestos formativos para que a la luz de dichas hipótesis establecer que era más conveniente formar junto a que, de este modo se fusionaron logros en una misa unidad, la pregunta en esta etapa siempre fue ¿qué es más conveniente formar en conjunto para que el estudiante pueda adquirir con más significado el aprendizaje esperado?, así es como se fue dando forma a una matriz de unidades de aprendizaje. Concluida esta matriz, se procedió a una segunda etapa de asociación para la construcción de **espacios curriculares**, que en su forma simplificada y estándar son conocidos como cursos. Esta fusión respondió a sentidos generales de ciclo, semestre y línea, también a diferencia del proceso anterior esta fue ajustada a criterios administrativos como cantidad de créditos y estructura de requisitos.

Los resultados obtenidos se describen de la siguiente forma:

- **Supuesto** : El aprendizaje en el compromiso social activo es un proceso recursivo e iterativo, que sólo puede formarse en el contacto real con las demandas sociales, en la medida en que se reitera el ejercicio del servicio a la comunidad, el estudiante prueba, aprende del error, adquiere destreza e instala las habilidades.

- **Ciclos formativos** : Se estructuran en 3 etapas sucesivas: Problematiza, Contextualiza y Profundiza.
- **Tiempo y posición** : Durante la totalidad de los semestres en la carrera, focalizando en los primeros semestres de cada ciclo.
- Complejidad y progresividad : Será entendido como el grado de conocimiento, apropiación y significación del estudiante respecto de estos logros.
- Niveles de logro : La diferencia se plantea entre ciclos y no entre semestres. Ciclo 1: Fomento del interés en la RSU y su valoración; Ciclo 2: Formación en bases teóricas; Ciclo 3: Ejercitación y factibilización.
- Unidades de aprendizaje: CICLO 1 (semestre 2 y 3): Desarrollo de temas y desafíos País, Responsabilidad Social Universitaria, Trabajos con la comunidad. CICLO 2 (semestre 4 y 5): Pensamiento crítico, Bases de deontología. CICLO 3: Desarrollo autónomo, Políticas públicas.
- Espacios Curriculares : 2do semestre: responsabilidad social universitaria y desafíos país, 3er semestre: interacción con la comunidad (práctica), 4to semestre: crítica y deontología, 5to semestre: crítica y argumentación. 9no semestre: Integración a políticas públicas.

CONCLUSIONES

Sobre el levantamiento de demandas

La sociedad civil, conceptualizada en cuatro grupos de interés, efectivamente demanda que la formación profesional universitaria debe jugar un rol importante en la dinámica de detección y satisfacción de necesidades sociales hasta el momento no satisfechas.

En primer lugar el sector público demanda que los espacios de formación sean un puente de conexión entre sectores sociales diversos, con rigor y vocación social. Por su parte, el sector privado (que es el sector con menos demandas sociales hacia la Universidad), entiende que en estos temas el espacio universitario debiera actuar como intérprete de estos grupos y sus necesidades. La ciudadanía, o el sector ciudadano, nos solicita que incluyamos a su sector en los procesos en los cuales los profesionales tienen injerencia en las políticas estatales, es decir, solicitan un trabajo colaborativo en pos de un cambio social.

Por otra parte, las demandas de los estudiantes podrían entenderse como críticas a la actual formación que están recibiendo. Reconocen, por ejemplo, que el tipo de formación tiene un carácter muy cercano al “saber hacer”, más que al “saber actuar”, no teniendo cercanía con los sectores en crisis y las problemáticas país, y más lejanos aún de la reflexión sobre la construcción de discursos o posturas frente a las políticas públicas atingentes a los cambios sociales a nivel nacional e internacional.

Concluyendo, los compromisos que la formación profesional universitaria debiera adoptar para satisfacer las demandas por compromiso social activo se clasificarían en tres propósitos:

Acercar la formación al área de las Políticas públicas

- Aportar a la reflexión propositiva sobre el diseño y ejecución de políticas públicas.
- Entregar herramientas para que los egresados sean capaces de tener opinión crítica respecto de normativas e instrumentos de regulación, así como la capacidad de analizarlas, relacionarlas con los elementos profesionales, políticas institucionales y los problemas socio-ambientales, pudiendo aportar en propuestas de mejoramiento.

Fortalecer la conexión con la ciudadanía

- Privilegiar el servicio a la sociedad, en el lugar donde se encuentran las necesidades y problemas, por sobre los incentivos económicos.
- Promover el ejercicio de una ciudadanía preparada, con visión crítica, con conciencia social y responsabilidad ética.
- Generar vínculos directos con el medio externo durante la formación, en todos los ámbitos de actuación profesional.
- Desarrollar modelos o enfoques que permitan una adecuada visión prospectiva de cómo reaccionará la sociedad en su medioambiente ante los escenarios futuros, por ejemplo, cambio climático, crisis económicas, desastres naturales, entre otros.
- Ser capaz de describir, analizar y evaluar la realidad donde se alojan los problemas sociales.
- Capacidad de analizar y evaluar los contextos globales que tienen repercusión en nuestro país.

Concebir una formación orientada a contribuir en el desarrollo social

- Articular una formación para el cambio social, con miras al desarrollo de una sociedad sustentable y con atención a mejorar la calidad de vida, y no enfocar sus esfuerzos sólo en la formación para saber desarrollar la profesión.
- Fomentar la comprensión de un mundo globalizado, orientando el desarrollo en sus escalas locales, regionales, nacionales e internacionales.
- Fortalecer institucionalmente la innovación, atendiendo las áreas del saber al servicio de las necesidades del desarrollo nacional.
- Potenciar un sello que reconozca los desafíos país, en concordancia con la misión de la Universidad de Chile, su compromiso social, visión ética, crítica y pluralista.

Sobre la definición de perfil de egreso

Esta conjetura indica que un perfil profesional podría incluir elementos que hagan posible el compromiso de la institución y enfoque su formación en esta materia, por lo tanto se puede afirmar que un perfil es susceptible a recoger estas demandas, siendo formuladas a través de la síntesis, ámbitos y competencias. En virtud de la contextualización de los compromisos asumidos por el perfil, se hace necesario que los resultados se comparen con los perfiles vigentes en tanto a lo enunciado sobre el compromiso social en la formación.

Según lo que hoy existe más cercano a un perfil de egreso, se puede observar que solo se enuncian ideas genéricas sobre interpretación de contextos sociales, la comprensión

de la sociedad y el deber de concretar profesionalmente las expectativas de la comunidad.

En contraste a ello, lo propuesto por el perfil desarrollado en el proceso de investigación, hace explícito el compromiso que la universidad debería asumir con la sociedad, ya que se dice explícitamente que el estudiante debe comprometerse con los desafíos país (a nivel de síntesis de perfil), que debe vincularse con la realidad externa de su disciplina (a nivel de ámbito) y que debe actuar mediante una ciudadanía activa, interactuando con los diferentes actores asociados a las problemáticas, dando cuenta del compromiso con los problemas país (a nivel de competencia). Esto sienta las bases para declarar que lo propuesto por el perfil innovado claramente es más explícito y directo con respecto a la formación que debería desarrollar el estudiante en torno a su compromiso social.

Sobre integración a la estructura curricular

Los resultados obtenidos sobre supuestos formativos, integración del perfil a una malla, niveles de logro, unidades de aprendizaje y espacios curriculares, presentan concordancia con lo expuesto en la hipótesis sobre la posibilidad de definir estrategias que permitan formar estudiantes capaces de innovar socialmente, ya que fue posible hacer la transferencia de una competencia hasta un espacio curricular definido de un plan formativo. Si bien aún no se ha puesto a prueba su aplicación, se puede establecer que la construcción de la estructura curricular si fue posible hasta conseguir una propuesta específica. En tanto a la comparación de los resultados en torno a los planes vigentes en las carreras de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile, se puede observar que sólo las carreras de Diseño y Geografía contemplan algunos espacios directamente relacionados a la formación en la innovación social, sin embargo hay otros espacios que podrían desarrollar estos aspectos a consecuencia de su enfoque, pero ello quedaría exclusivamente relegado a la iniciativa y voluntad del profesor, por tanto no es algo que esté garantizado por la estructura. Finalmente, es necesario entender por cohesión, la continuidad de los espacios, su secuencia, relación entre ellos e integración en un sólo cuerpo formativo. Si observamos los resultados bajo este prisma, es posible inferir que la continuidad es parcial ya que esta se cumple en los primeros años pero se ve interrumpida en el año cuatro para luego ser retomada en el cinco. Respecto de la secuencia esta se cumple al establecer que cada espacio curricular se localizará al inicio de cada ciclo formativo. La relación entre cada espacio está dada por la progresividad y estrategia que representa cada unidad curricular, donde cada una depende de la anterior, creando a la vez un trayecto formativo coherente que permite la integración de todos los espacios curriculares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ashoka. (2010). *Summary of results*. Retrieved Nov 1, 2011 from http://ashoka.org/sites/ashoka/files/SOR_2010_web.pdf
2. Based training: Implications for worker and practitioner identities. *International Journal of Lifelong Education*, 21, 369–391.

3. Bornstein, D. (2004). *How to change the world: Social entrepreneurs and the power of new ideas*. Oxford: Oxford University Press.
4. Casares, P., Carmona, G., & Martínez-Rodríguez, F. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial]*. Retrieved Nov 1, 2011 from <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-casares.html>
5. Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. (2011). *Panorama Social de América Latina 2011*. CEPAL.
6. Drayton, W. (2006). *Everyone a changemaker: Social Entrepreneurship's Ultimate Goal*; Innovations, Harvard, MIT Press
7. Gutiérrez, H. (2009). *Biología Social*. Santiago: Forja
8. Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998*. Retrieved Nov 4, 2011 from http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf
9. Hawes, G., & Troncoso, K. (2007). *Levantamiento de demandas y necesidades de formación. Documentos de trabajo Proceso de Innovación Curricular*. Universidad de Chile.
10. Hoyos, G., (2004) *Ética y educación para una ciudadanía democrática*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
11. López Calva, J. (2010). Ética profesional como religación social. Hacia una visión compleja de para el estudio de la ética en las profesiones. *Revista Electrónica de investigación Educativa [Número especial]*. Retrieved Nov 4, 2011 from <http://redie.uab.mex/contenido/NumEsp2/contenido-calva.html>
12. Luna-Serrano, E., Valle-Espinosa, M. C., & Osuna-Lever, C. (2010). Los rasgos de un "buen profesional", según la opinión de estudiantes universitarios en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial]*. Retrieved Nov 4, 2011 from <http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-luna3.html>
13. Manzano, V., & Torrego, L. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación*, 350, 477-489.
14. Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55.
15. Mulgan, G., Tucker, S., Ali, R., & Sanders, B. (2007). *Social Innovation what it is, why it matters and how it can be accelerated*. Oxford: Oxford University Press.
16. Naquin, S., & Holton, E. (2003). Redefining state government leadership and management development: A process for competency-based development. *Public Personnel Management*, 32(1), 23-46.
17. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris: UNESCO.
18. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2005). *Declaración universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. Paris: UNESCO.

19. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. Retrieved Nov 4, 2011 from <http://www.education.unesco.org/educprog/wche/presentation.htm>
20. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2009). *Informe Desarrollo Humano en Chile: la manera de hacer las cosas*. PNUD.
21. Puig, J. (2011) El aprendizaje servicio en la formación inicial. *Cuadernos de pedagogía*, 417, 68-70.
22. Ramos, G. (2005). *Material de apoyo del curso: "Fundamentos Filosóficos de la Educación". Temas 1 y 5*. Cuba: UMCC.
23. Rychen, D., & Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar las Competencias fundamentales para la vida*. Mexico: McGrawHill.
24. Salazar J., Rodríguez L. y Pizarro M. (2010). Cuestionario de Innovación Curricular 2010. Unidad de Coordinación Curricular, Departamento de Pregrado, VAA, Universidad de Chile.
25. Santos, M., & Lorenzo, M. (2010). La dimensión cívica en el desarrollo formativo de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial]*. Retrieved Nov 4, 2011 from <http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-rego.html>
26. Senge, P. (1992). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
27. Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-45.
28. Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós.