

Innovación curricular: el caso de la formación inicial docente en una universidad pública chilena

Pablo Castillo-Armijo¹, Miguel Paidicán Soto², Rodrigo Ruay Garcés³

¹Universidad Viña del Mar
Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación
Correo electrónico: pablo.castillo.armijo@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5708-4618>

²Universidad de Playa Ancha
Correo electrónico: Dirección de Estudios e Innovación Curricular (DEIC)
miguel.paidican@upla.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0696-054X>

³Universidad de Playa Ancha
Dirección de Estudios e Innovación Curricular (DEIC)
Correo electrónico: rodrigo.ruay@upla.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3283-4651>

Recibido: 2 de noviembre de 2024 Aprobado: 5 de diciembre de 2024

Resumen: Este estudio evalúa el proceso de innovación curricular de seis carreras de pedagogía en una universidad estatal chilena, iniciado a partir del Modelo Educativo de 2012, que promueve un currículum basado en competencias. El objetivo de la investigación fue determinar el estado actual de la innovación curricular de la formación inicial docente (FID) y para ello se empleó la metodología de la investigación evaluativa del modelo Contexto, Input, Proceso Producto (CIPP), el cual orienta la toma de decisiones a partir de la información y los resultados. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los directores de cada carrera y se analizó la documentación curricular. Los resultados revelan una percepción crítica del proceso de innovación. Las debilidades se centran en la falta de un enfoque colaborativo, la capacitación insuficiente en innovación curricular, la falta de claridad en los prerrequisitos y criterios de diseño, la escasez de estrategias de evaluación diversificadas, una planificación inadecuada, una revisión insuficiente del perfil de egreso y la ausencia de una evaluación integral del currículo. Entre las acciones ejecutadas destacan la alineación del perfil de egreso con el contexto educativo, el fortalecimiento de la investigación y la formación del profesorado, la colaboración entre unidades y la evaluación sistemática del desarrollo de competencias. Los desafíos para mejorar la innovación incluyen la necesidad de adaptarse a la diversidad estudiantil, capacitar al profesorado en diversidad e innovación, flexibilizar las estructuras curriculares, monitorear las actividades curriculares, revisar el perfil de egreso y mejorar la comunicación entre unidades. El estudio destaca la apropiación del perfil de egreso como un proceso complejo y heterogéneo, marcado por la ausencia de un sistema de monitoreo sistemático y una comunicación fluida entre las unidades.

Palabras clave: Innovación educativa, Currículo, Formación de profesores, Competencias, Evaluación Educativa

Curricular Innovation: The Case of Initial Teacher Training in a Chilean Public University

Abstract: This study evaluates the curricular innovation process of six teacher education programs at a Chilean public university, initiated from the 2012 Educational Model, which promotes a competency-based curriculum. The main objective was to determine the current state of initial teacher education (ITE) at this university and identify areas of strength and weakness. The research, conducted between July and November 2024, employed a qualitative approach based on Stufflebeam's CIPP Model (1987). Semi-structured interviews were conducted with directors of each program, and curricular documentation was analyzed. The results reveal a critical perception of the innovation process. Weaknesses focus on the lack of a collaborative approach, insufficient training in curricular innovation, lack of clarity in prerequisites and design criteria, scarcity of diversified evaluation strategies, inadequate planning, insufficient review of the graduate profile, and lack of comprehensive curriculum evaluation. Among the actions implemented, the alignment of the graduate profile with the educational context, the strengthening of research and teacher training, collaboration between units, and the systematic evaluation of the development of competencies stand out. The challenges to improve innovation include the need to adapt to student diversity, train teachers in diversity and innovation, flexibilize curricular structures, monitor curricular activities, review the graduate profile, and improve communication between units. The study highlights the appropriation of the graduate profile as a complex and heterogeneous process, with a lack of a systematic monitoring system and fluid communication between units.

Keywords: Educational innovation, Curriculum, Teacher education, Competencies, Educational evaluation

Inovação curricular: o caso da formação inicial de professores em uma universidade pública chilena

Resumo: Este estudo avalia o processo de inovação curricular de seis cursos de pedagogia em uma universidade pública chilena, iniciado a partir do Modelo Educacional de 2012, que promove um currículo baseado em competências. O objetivo principal foi determinar o estado atual da formação inicial de professores (FIP) nessa universidade e identificar áreas de força e fraqueza. A pesquisa, realizada entre julho e novembro de 2024, empregou uma abordagem qualitativa baseada no Modelo CIPP de Stufflebeam (1987). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diretores de cada curso e analisada a documentação curricular. Os resultados revelam uma percepção crítica do processo de inovação. As fraquezas se concentram na falta de uma abordagem colaborativa, treinamento insuficiente em inovação curricular, falta de clareza nos pré-requisitos e critérios de design, escassez de estratégias de avaliação diversificadas, planejamento inadequado, revisão insuficiente do perfil de egresso e falta de avaliação integral do currículo. Entre as ações executadas destacam-se o alinhamento do perfil de egresso com o contexto educativo, o fortalecimento da pesquisa e formação do professorado, a colaboração entre unidades e a avaliação sistemática do desenvolvimento de competências. Os desafios para melhorar a inovação incluem a necessidade de se adaptar à diversidade estudantil, capacitar os professores em diversidade e inovação, flexibilizar as estruturas curriculares, monitorar as atividades curriculares, revisar o perfil de egresso e melhorar a comunicação entre as unidades. O estudo destaca a apropriação do perfil de egresso como um processo complexo e heterogêneo, com falta de um sistema de monitoramento sistemático e uma comunicação fluida entre as unidades.

Palavras-chave: Inovação educacional, Currículo, Formação de professores, Competências, Avaliação

Introducción

El presente estudio evalúa el proceso de innovación curricular de seis carreras de pedagogía en una universidad pública chilena, iniciado a partir del Modelo Educativo de 2012. Dicho modelo promueve la formación de profesionales comprometidos con su comunidad, y enfatiza el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, reemplazando un currículum por objetivos a uno basado en competencias. A partir de 2014, las carreras de pedagogía implementaron cambios significativos en sus planes de estudio, perfiles de egreso y metodologías de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de alinear sus prácticas con el nuevo modelo educativo. Sin embargo, al mismo tiempo, debieron cumplir con los requisitos de autoevaluación y mejora permanente que la legislación chilena exige a las carreras de pedagogía. La investigación, realizada entre julio y noviembre de 2024, empleó un enfoque cualitativo, basado en el Modelo CIPP de Stufflebeam (1987), para evaluar el proceso de innovación curricular. El objetivo principal fue determinar el estado actual de la formación inicial docente (FID) en esta universidad, e identificar áreas de fortaleza y debilidad. Se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las percepciones de los directores de unidad respecto a las fortalezas y debilidades del proceso de innovación curricular? ¿Qué acciones concretas se han llevado a cabo para implementar los cambios curriculares? ¿Cuál es la valoración de los actores clave sobre la innovación curricular? ¿Qué sugerencias de mejora se proponen? Los resultados permitirán comprender en profundidad el proceso de innovación curricular en estas carreras de pedagogía y orientar la toma de decisiones futuras.

Innovación Curricular Basada en Competencias en la Educación Superior Chilena

La innovación curricular basada en competencias comenzó a ganar terreno en Europa en 1988 y se extendió a 46 países europeos en un período de 12 años. En Chile, este sistema educativo se introdujo en 2003, y la primera experiencia de implementación fue realizada el año 2006 en una universidad de la región del Maule (Ramírez y Saavedra, 2015).

La implementación de un currículo basado en competencias en las universidades chilenas ha exigido la participación de académicos y funcionarios formados en el desarrollo curricular y evaluación de programas. Este proceso ha sido facilitado por modelos educativos que promueven la construcción curricular centrada en el aprendizaje de los estudiantes (Ruay, 2016). La innovación curricular enfrenta varios desafíos como la necesidad de definir claramente el concepto

de innovación y la adecuada articulación entre teoría y práctica. Sin embargo, también presenta oportunidades significativas para formar profesionales capaces de interactuar críticamente en sus campos de desempeño (Corvalán et al., 2024; Veas et al., 2015).

En el ámbito de la formación docente, se ha identificado que las condiciones operativas, los equipos académicos y las políticas curriculares son esenciales para el éxito de las innovaciones (Figueroa y Casillas, 2024).

Durante las últimas décadas, la educación superior chilena ha experimentado una transición de un modelo centrado en la transmisión de conocimientos a otro enfocado al desarrollo de competencias. Este cambio, alineado con las propuestas de diversos autores como Zabalza (2003) y Perrenoud (2002), responde a las demandas de una sociedad cada vez más compleja y globalizada, que requiere profesionales capaces de adaptarse a nuevos desafíos y aportar soluciones innovadoras.

El marco legal chileno, a través de leyes como, 20.129 (MINEDUC, 2006), 21.091 (MINEDUC, 2018) y 21.186 (MINEDUC, 2019), ha impulsado la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior, lo que ha acelerado la adopción de enfoques curriculares basados en competencias. Estos enfoques, centrados en lo que los estudiantes son capaces de hacer, promueven el desarrollo de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, así como la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos propios de sus disciplinas y profesiones.

Existen diversos modelos de competencias que han influenciado la práctica educativa en Chile. Entre ellos, destaca el Marco de Referencia de las Cualificaciones Europeas (2017), que propone un conjunto de ocho competencias clave para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida:

- Comunicación en la lengua materna: Capacidad para expresarse de forma oral y escrita de manera clara, coherente y efectiva en la lengua materna. En el caso chileno es el castellano, y muchas carreras de educación superior incluyen un propedéutico de habilidades comunicativas en sus planes de estudio.
- Comunicación en lenguas extranjeras: Habilidad para comunicarse en una o más lenguas extranjeras, tanto de forma oral como escrita, en diferentes contextos. En Chile, el inglés se ha incorporado como segunda lengua en muchas profesiones, incluyendo a las carreras de pedagogía.

- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: Capacidad para aplicar el conocimiento matemático y científico en la resolución de problemas y la toma de decisiones. Muchas carreras incluyen una asignatura inicial de habilidades lógicas y matemáticas, incluso en áreas de humanidades, ciencias sociales y artes.
- Competencia digital: Capacidad para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera segura y eficiente. Esta competencia ha sido ampliamente integrada en el currículo de carreras de pregrado, incluidas las carreras de pedagogía.
- Aprender a aprender: Capacidad para iniciar, planificar y gestionar el propio aprendizaje, de forma individual o en grupo. Este enfoque constructivista se incluyó primero en la educación primaria y secundaria, y en la última década es más evidente en educación superior, aunque su implementación varía según el área de conocimiento. En el caso de las carreras de pedagogía, desde la construcción de las primeras políticas de formación inicial docente (FID), a fines de los años noventa, a través de los proyectos de Mejoramiento de la Calidad Educativa en Educación Superior (MECESUP), este concepto se introdujo con fuerza, especialmente en el eje de prácticas, que han aumentado en carga horaria dentro de los planes formativos.
- Competencias sociales y cívicas: Capacidad para interactuar de manera efectiva con otras personas, participar en la vida democrática y contribuir al desarrollo de la sociedad. En Chile, la educación cívica fue fortalecida en la enseñanza secundaria, luego del retorno a la democracia en los años noventa. Sin embargo, en la educación superior no ha generado cambios significativos, salvo en universidades estatales y algunas privadas con vocación pública, que incorporan estos valores como parte de su sello institucional.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: Capacidad para tomar iniciativas, asumir riesgos y gestionar proyectos. Esta competencia se ha desarrollado ampliamente en carreras del ámbito empresarial y económico, y más recientemente en el área de la ingeniería y salud. No es tan evidente en la formación docente, es más bien un área que se fomenta poco en los planes de estudio.
- Conciencia y expresión culturales: Capacidad para comprender y apreciar la diversidad cultural, así como para expresarse de manera creativa. Esta competencia ha sido ampliamente desarrollada en la formación pedagógica, especialmente en carreras de educación básica, parvularia y diferencial. En las pedagogías de enseñanza media

(educación secundaria) su presencia depende del enfoque de la carrera y la universidad, y que será determinante para que esta competencia sea declarada en los perfiles de egreso o como parte del sello institucional.

La implementación de enfoques basados en competencias en las instituciones de educación chilenas ha implicado una serie de cambios significativos, tanto a nivel curricular como organizacional. Estos cambios incluyen:

- Rediseño de planes de estudio. Los planes de estudio se han reestructurado para enfatizar el desarrollo de competencias específicas, vinculadas con los perfiles profesionales y las necesidades del mercado laboral. Este enfoque busca mejorar la empleabilidad de los graduados y garantizar que las competencias adquiridas sean pertinentes y actualizadas., Por ejemplo, el Instituto Profesional DuocUC, que ha adoptado modelos curriculares que priorizan las competencias laborales esenciales para el desempeño profesional, en aras de garantizar que los planes de estudio reflejen las necesidades de la industria (Von Chrismar, 2004). Asimismo, las universidades públicas chilenas han incorporado habilidades genéricas en los perfiles de egreso y en los currículos, siguiendo tendencias globales que responden a las expectativas del mercado laboral respecto a la empleabilidad de los graduados (Sandoval y Ormazábal, 2021).
- Desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza. Se han implementado metodologías activas que promueven la participación de los estudiantes y el desarrollo de habilidades prácticas. Estas metodologías están transformando el enfoque tradicional de enseñanza en uno más centrado en el estudiante. Entre las metodologías activas implementadas, podemos señalar dos de las más utilizadas:
- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Esta metodología se ha empleado en la enseñanza de ingeniería de software en universidades chilenas, y ha contribuido a mejorar la participación de los estudiantes y los resultados de aprendizaje (Fonseca y Gómez, 2017). También se ha aplicado en la formación de profesores de inglés, y ha favorecido el desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico y la integración del conocimiento (Campos, 2017).
- Aprendizaje Basado en Proyectos. En el ámbito de la computación y la programación se ha aplicado el aprendizaje basado en competencias en un ambiente colaborativo, lo

que ha contribuido al aprendizaje significativo de los estudiantes (Barria y Villegas, 2017).

- Innovación en la evaluación. Se han diseñado instrumentos de evaluación que permiten medir con mayor precisión el desarrollo de competencias, entre ellas:
- Rúbricas y Tecnología: Se ha integrado el uso de rúbricas en plataformas como Moodle, para evaluar el aprendizaje, lo que representa un cambio significativo en la práctica docente. Sin embargo, la adopción de estas herramientas tecnológicas puede verse condicionada por las creencias pedagógicas de los docentes, que actúan como barreras secundarias al cambio (Alonso et al., 2019).
- Evaluaciones Auténticas: En la educación vocacional, las evaluaciones auténticas buscan cerrar la brecha entre el conocimiento académico y las habilidades profesionales del mundo real. Aunque existen diferencias en la percepción de la calidad de las evaluaciones entre docentes y estudiantes, se observa un mayor realismo en las evaluaciones de la educación vocacional superior en comparación con las de secundaria (Villarroel et al., 2024).
- *Fortalecimiento de la vinculación con el medio*: En los últimos cinco años, la educación superior chilena ha experimentado un fortalecimiento significativo de su vinculación con el medio, especialmente en términos de sostenibilidad y desarrollo social. Este avance se ha materializado a través de diversas iniciativas y políticas implementadas por las universidades chilenas, como:
 - Red de Campus Sustentables (SCN): La creación de la SCN, que agrupa a 43 universidades chilenas, ha sido un motor clave para formalizar las instancias que lideran los esfuerzos de sostenibilidad en las universidades (Red de Campus Sustentables, 2024). En estas iniciativas, los estudiantes han sido los actores internos más activos (Mac-Lean et al., 2020a).
 - Edificios Verdes: Las universidades públicas chilenas han empezado a incorporar criterios de construcción de edificios verdes, aunque se encuentra en etapas iniciales o de transición. Las oportunidades de avance dependen de la investigación, la promoción y la política pública (Mac-Lean et al., 2022).
 - Energías Renovables: Proyectos innovadores, relacionados con energías renovables, como los proyectos solares fotovoltaicos, han sido implementados en

la Universidad de Magallanes y la Universidad de Chile, entre otras (Mac-Lean et al., 2020b).

Beneficios de un modelo de competencias en educación superior

Un currículo basado en competencias (CBC) se centra en el desarrollo de habilidades específicas que los estudiantes deben demostrar al concluir un programa educativo. Entre los beneficios más citados en la literatura destacan, en primer lugar, que el CBC se centra en los resultados del aprendizaje y permite trayectorias académicas flexibles y adaptadas a las necesidades de los estudiantes (Hawkins et al., 2015; Walden, 2020).

Del mismo modo, fomenta competencias clave, como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y el aprendizaje continuo, que son fundamentales para preparar a los estudiantes para enfrentar situaciones de la vida real y simulaciones (Hernández-de-Menéndez y Morales, 2017).

Para asegurar que los estudiantes alcancen el nivel de competencia deseado, el Enfoque Basado en Competencias (CBC) combina técnicas de evaluación formativa y sumativa, lo que permite obtener una medición más precisa de las habilidades adquiridas (Hawkins et al., 2015; Hernández-de-Menéndez y Morales, 2017). Una ventaja adicional es su flexibilidad, ya que universidades de cualquier tamaño pueden incorporar el CBC y adaptarlo a sus propios recursos y estrategias (Hernández-De-Menéndez y Morales, 2017). De este modo, el CBC puede contribuir a reducir la brecha entre la oferta y la demanda de personas con habilidades laborales adecuadas, siempre y cuando todas las partes interesadas trabajen de manera coordinada (Hernández-De-Menéndez y Morales, 2017). Finalmente, en el contexto de instituciones educativas de cualquier nivel, este enfoque promueve la calidad de la educación al centrarse en el desarrollo de habilidades prácticas y contextuales, a la vez que fomenta la honestidad, la disciplina y la responsabilidad en los estudiantes (Lature et al., 2024).

Del mismo modo, el currículo basado en competencias ofrece un enfoque educativo centrado en el estudiante, que enfatiza el desarrollo de habilidades prácticas y específicas, y se adapta a las necesidades individuales y del mercado laboral. Aunque presenta desafíos en su implementación, su flexibilidad y enfoque en resultados lo hacen una opción atractiva para mejorar la calidad educativa y preparar a los estudiantes para el mundo laboral.

Desafíos del modelo basado en competencias para la educación superior

El Enfoque Basado en Competencias (EBC) se caracteriza fundamentalmente por su énfasis en el desarrollo de habilidades prácticas, tales como la comunicación efectiva, el pensamiento

crítico y el aprendizaje continuo, con el objetivo de preparar a los estudiantes para las exigencias del mercado laboral (Dedovic y Music, 2017; Hernández-De-Menéndez y Morales, 2017; Kulik et al., 2020). Sumado a esto, una ventaja clave es la flexibilidad y personalización que ofrece, ya que permite a los estudiantes avanzar a su propio ritmo e incluso, utilizar experiencias previas para completar cursos más rápidamente, lo cual puede reducir el tiempo y el costo de obtener un título (Oroszi, 2020; Vargas et al., 2019). No obstante, es importante señalar que su implementación y el seguimiento de las acciones curriculares requieren una inversión significativa.

A pesar de sus beneficios, la transición hacia el EBC enfrenta importantes desafíos. Uno de ellos es la resistencia al cambio, a menudo arraigada en una cultura educativa que históricamente ha favorecido la transmisión de conocimientos sobre el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas. Un ejemplo concreto de esto se observa en la formación de profesores de inglés en Chile, donde una cultura de cumplimiento dificulta la adopción de prácticas más reflexivas (Véliz, 2021). Esta situación se ve agravada por la falta de preparación sistemática del profesorado en enfoques críticos, lo que evidencia una necesidad urgente de formación continua para que los docentes puedan adaptarse eficazmente (Véliz, 2021). Finalmente, la tendencia de algunas instituciones, como las universidades en Chile, a guiarse predominantemente por las demandas del mercado y la empleabilidad, en lugar de basarse en la teoría educativa o la investigación pedagógica, puede limitar la profundidad y efectividad con la que se implementa el enfoque basado en competencias (Espinoza et al., 2022).

Método

Enfoque y diseño de la evaluación

Dado el objetivo de evaluar la implementación de las innovaciones curriculares y comprender en profundidad las percepciones y experiencias de los actores involucrados, se ha optado por un enfoque metodológico cualitativo. Este enfoque, al permitir adentrarse en el universo de significados y creencias de los participantes, resulta especialmente adecuado para analizar la complejidad y diversidad de un fenómeno como la innovación curricular, como lo señalan autores como Denzin (1989) y Lincoln y Guba (1985). Para ello, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a directores de unidad, docentes y estudiantes, así como un análisis documental de los planes de estudio y otros documentos relevantes, técnicas ampliamente utilizadas en investigaciones cualitativas (Patton, 2002).

El modelo evaluativo CIPP se complementa con el enfoque cualitativo, pues permite un análisis profundo y contextualizado de los diferentes componentes del proceso de innovación, y de esta manera facilita la identificación de las percepciones y significados que los actores construyen en torno a los cambios curriculares (Stufflebeam, 1987). Además, este modelo, al igual que el enfoque cualitativo, reconoce la naturaleza interpretativa de la investigación en ciencias sociales, donde confluyen diversas perspectivas y significados (Guba, 1990).

Con este enfoque se pretende describir de forma detallada y objetiva las experiencias y percepciones de los actores involucrados en el proceso de innovación, sin pretender generalizar los hallazgos más allá del contexto específico de la investigación, tal como proponen los principios de la investigación cualitativa (Miles y Huberman, 1994). De esta manera, fue posible identificar las fortalezas y debilidades de la implementación, así como generar recomendaciones para mejorar la calidad de los programas educativos y garantizar su pertinencia frente a las necesidades actuales, siguiendo las recomendaciones de autores como Stake (1995), sobre el estudio de casos.

Unidad de estudio

Este estudio se centra en evaluar la implementación de innovaciones curriculares prescritas por el Modelo Educativo 2012, en seis carreras de pedagogía, seleccionadas por la propia universidad estatal por su carácter innovador. Como equipo de evaluadores adscrito a jornada completa a la Dirección de Estudios e Innovación Curricular, contamos con un acceso privilegiado a la documentación, los actores clave y el contexto institucional, lo cual es fundamental para comprender en profundidad los procesos de cambio curricular (Otzen y Monterola, 2017).

Instrumentos de recogida de información y participantes

Para explorar las innovaciones curriculares de manera profunda, se adoptó un enfoque metodológico cualitativo, que combinó la revisión documental y las entrevistas. La revisión documental, siguiendo los principios de Creswell (2014), permitió identificar los marcos teóricos y las políticas que sustentan las innovaciones. Por su parte, las entrevistas semiestructuradas, basadas en el enfoque de Kvale y Brinkmann (2009), proporcionaron una rica fuente de datos para comprender las experiencias y percepciones de los actores clave involucrados en el proceso.

Criterios de análisis de la información

Para el análisis de los datos cualitativos, se adoptó un enfoque de análisis de contenido temático, combinando las propuestas de Andréu (2000) de Strauss y Corbin (1990). Con el software Atlas.ti se realizó una codificación inductiva, y se identificaron categorías emergentes a

partir de las entrevistas y los documentos analizados. Para garantizar la rigurosidad, se empleó una triangulación de codificadores y una revisión intersubjetiva, siguiendo las recomendaciones de Flick (2014) y Saldaña (2015).

Rigor científico y ética de la investigación

Para garantizar la validez y confiabilidad de nuestros hallazgos, empleamos una estrategia de triangulación metodológica, siguiendo las propuestas de Denzin (1984) y Guba y Lincoln (1985). Se combinaron la triangulación de datos, de investigadores y de teoría para construir un marco conceptual sólido. La interacción prolongada con los participantes, la verificación de los hallazgos con ellos y la utilización de múltiples fuentes de datos, permitieron asegurar la fortalecer los resultados. Además, la participación de expertos externos en el proceso de validación contribuyó a fortalecer la rigurosidad de las conclusiones del estudio. En todo momento se respetaron los principios éticos de la investigación, y se garantizó el consentimiento informado, la confidencialidad y el uso responsable de los datos.

Resultados

En la Tabla 1 se observa que casi el 60% de las unidades de significancia se relacionan con debilidades de la innovación curricular, seguido por las acciones ejecutadas y los desafíos de mejora 16,59% y 15,31%, respectivamente. Las fortalezas del proceso, según los actores entrevistados, solo representa un 9,36% del total de unidades de significado. Existe, por tanto, una percepción crítica del proceso vivido, que a continuación detallaremos en los resultados específicos.

Tabla 1.

Tabla de frecuencia unidad de significancia de las voces de académicos de pedagogía

Categorías	Frecuencia unidad de significado	Porcentaje
Acciones ejecutadas para la innovación curricular	39	16,59%
Debilidades de la innovación curricular	138	58,72%
Desafíos para mejorar la innovación curricular	36	15,31%
Fortalezas de la innovación curricular	22	9,36%
Total de unidades de significancia	235	100%

Fuente: Elaboración propia

Resultado 1. Debilidades de la innovación curricular

Tabla 2.

Debilidades de la innovación curricular según Modelo CIPP. Académicos de pedagogía

Modelo CIPP	Ejemplos de Unidades de Significado (US)
Contexto	<i>“El proceso de innovación fue impuesto, no voluntario, y hubo resistencia de varias carreras.” “La realidad social y burocrática dificulta la atención a estudiantes de contextos vulnerables.” “Hay problemas de retención y deserción en los estudiantes, especialmente en los primeros años.” “La malla curricular no ha sufrido cambios significativos en 10 años, a pesar de dos procesos de acreditación.”</i>
Insumo	<i>“No se establecen prerrequisitos en el levantamiento de planes de estudio.” “La capacitación inicial y continua fue insuficiente y no todos los académicos participaron.” “Falta de nociones básicas sobre currículum y armonización curricular.” “La organización curricular fue desafiante al reducir la duración de la carrera de 10 a 8 semestres.” “No hay claridad en la relación entre el número de períodos y el número de créditos.”</i>
Proceso	<i>“La elaboración de programas fue complicada por la falta de prerrequisitos y criterios claros.” “Se han cambiado estrategias evaluativas, pero hay una tendencia excesiva hacia trabajos grupales e informes.” “La innovación curricular se implementó de manera más rápida de lo esperado, lo que llevó a desajustes en las actividades curriculares.” “La mayoría de los académicos no comprenden el sistema de créditos y su traducción en la práctica.”</i>
Producto	<i>“El perfil de egreso es muy descriptivo y no refleja claramente los objetivos de aprendizaje.” “No existe una progresión clara en el aprendizaje y los estudiantes pueden aprobar cursos sin haber dominado el contenido necesario.” “Se reconoce que la innovación ha ayudado a ciertos estudiantes, pero se considera deficiente en términos generales.” “La falta de coherencia en la formación práctica y la teoría afecta el desarrollo de competencias.”</i>

Fuente: Elaboración propia

La innovación curricular enfrenta diversas debilidades que obstaculizan su implementación efectiva, las cuales se detallan a continuación:

A nivel de contexto: La falta de un enfoque colaborativo que involucre a todos los actores educativos (docentes, estudiantes, personal administrativo) limita la capacidad de la innovación para responder a las necesidades reales del entorno.

A nivel de insumos: La carencia de procesos de capacitación específicos en innovación curricular impide que el profesorado adquiera las competencias necesarias para implementar nuevas propuestas educativas.

A nivel de procesos: La falta de claridad en los prerrequisitos y en los criterios de diseño curricular, junto con la escasez de estrategias de evaluación diversificadas y una planificación

inadecuada, dificultan la implementación efectiva de las innovaciones y limitan su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

A nivel de productos: La revisión insuficiente del perfil de egreso y la ausencia de una evaluación integral del currículo, impiden garantizar que las innovaciones educativas contribuyan efectivamente al desarrollo de las competencias necesarias en los estudiantes.

Resultado 2. Acciones ejecutadas para la innovación curricular

Tabla 3.

Acciones ejecutadas para la innovación curricular según Modelo CIPP. Académicos de pedagogía

Modelo CIPP	Ejemplos de Unidades de Significado (US)
Contexto	<p>“Se está trabajando con asesorías externas para levantar información sobre el perfil.”</p> <p>“Se trabaja en red con otras instituciones formadoras en educación diferencial.”</p> <p>“Se están actualizando los perfiles de egreso según los requerimientos del ministerio y el contexto educativo.”</p>
Insumo	<p>“Los fondos existentes permiten la investigación en educación básica.”</p> <p>“Se realiza inducción para estudiantes y tutores sobre el perfil de egreso.”</p> <p>“Participación de estudiantes en comisiones curriculares.”</p> <p>“Se cuenta con la colaboración de profesores de la Facultad de Educación.”</p>
Proceso	<p>“Modificación de estrategias evaluativas y de trabajo en las salas de clase.”</p> <p>“Realización de reuniones periódicas (2-3 veces al mes) en comisiones curriculares.”</p> <p>“Evaluación intermedia de competencias disciplinarias.”</p> <p>“Proceso sistemático de monitoreo y retroalimentación sobre desempeño y prácticas.”</p> <p>“Articulación de nuevas competencias en el perfil de egreso.”</p>
Producto	<p>“Se están tomando decisiones para actualizar el perfil de egreso.”</p> <p>“Se busca una mejora en el programa tras la acreditación.”</p> <p>“Se identifica y fortalece áreas que necesitan apoyo en el último año.”</p> <p>“Evaluación continua del conocimiento de las competencias relacionadas con el perfil de egreso.”</p>

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla 3, existen diversas acciones ejecutadas por las carreras de pedagogía para mejorar la innovación curricular, las cuales se centran en los siguientes aspectos:

A nivel de contexto. Se están implementando iniciativas para alinear el perfil de egreso con las demandas del contexto educativo, fomentando la colaboración con otras instituciones y reforzando el currículo con contenidos y competencias actualizados.

A nivel de Insumos. Las estrategias implementadas no solo fortalecen la investigación y la formación del profesorado, sino que también promueven la colaboración y la participación, lo que contribuye a mejorar la calidad educativa.

A nivel de Procesos. Se ha establecido una dinámica de colaboración continua y evaluación sistemática para garantizar el desarrollo de competencias relevantes y efectivas en los estudiantes, especialmente a partir del funcionamiento regular de las Comisiones Curriculares.

A nivel de productos. La actualización del perfil de egreso y la mejora del programa educativo son acciones fundamentales para asegurar que la formación sea pertinente y prepare a los estudiantes para los desafíos del mundo laboral.

Resultado 3. Desafíos para mejorar la innovación curricular

Tabla 4.

Desafíos para mejorar la innovación curricular según Modelo CIPP. Académicos de pedagogía

Modelo CIPP	Ejemplos de Unidades de Significado (US)
Contexto	“Necesidad de alinearse con las evaluaciones como la acreditación y la Evaluación Nacional Diagnóstica (END).” “Cambio en la diversidad estudiantil, incluyendo estudiantes con neuro-divergencias y extranjeros.” “Elementos externos que obligan a modificar la forma de enseñar.”
Insumo	“Capacitación voluntaria para académicos en temas de diversidad e innovación educativa.” “Necesidad de financiamiento para supervisar prácticas y salidas a terreno.” “Flexibilidad en la estructura curricular y en la distribución de horas de práctica.”
Proceso	“Monitoreo constante del funcionamiento de actividades curriculares.” “Conversaciones sobre la necesidad de establecer prerrequisitos en el plan de estudio.” “Proceso de cambio en el perfil de egreso acompañado de modificaciones en el plan de estudios.” “Necesidad de una mejor comunicación entre unidades para instrucciones más claras.”
Producto	“Cambios en el perfil de egreso hacia la interculturalidad y atención a la diversidad.” “Innovación curricular en respuesta a la acreditación y las necesidades educativas.” “Mejorar las tasas de retención y titulación oportuna de estudiantes”

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 4 establece que la mejora de la innovación curricular requiere una atención integral a diversos aspectos, que se señalan a continuación:

A nivel de Contexto: Es necesario alinear los procesos de innovación con evaluaciones externas rigurosas y adaptarse a la creciente diversidad del estudiantado. Asimismo, se deben modificar las estrategias pedagógicas para responder a las demandas actuales de la educación.

A nivel de Insumos: Para lograr una mejora significativa se requiere capacitar al profesorado en temas de diversidad e innovación, así como destinar recursos financieros para implementar nuevas prácticas pedagógicas. Además, es fundamental flexibilizar las estructuras curriculares para permitir una mayor adaptación a las necesidades de los estudiantes y del contexto.

A nivel de Procesos: Se deben establecer mecanismos de monitoreo continuo de las actividades curriculares, así como revisar y actualizar los prerrequisitos y el perfil de egreso de las carreras.

Una comunicación efectiva entre todos los actores involucrados es esencial para garantizar la cohesión y la eficiencia de los procesos de innovación.

A nivel de Productos: Los cambios en el perfil de egreso deben orientarse hacia el desarrollo de competencias interculturales y la capacidad de innovar. Asimismo, es necesario trabajar en la mejora de las tasas de retención y titulación oportuna de los estudiantes de pedagogía.

Resultado 4. Fortalezas de la innovación curricular

Tabla 5.

Fortalezas de la innovación curricular según Modelo CIPP. Académicos de pedagogía

Modelo CIPP	Ejemplos de Unidades de Significado (US)
Contexto	<p>“Necesidad de revisar el perfil de egreso en relación con las expectativas del sistema escolar.”</p> <p>“Importancia de las prácticas en contextos no formales como aula hospitalaria y ruralidad.”</p> <p>“Validación del perfil de egreso por expertos y empleadores.”</p>
Insumo	<p>“Encuestas realizadas a egresados para evaluar su satisfacción y debilidades en el sistema escolar.”</p> <p>“Conocimiento disciplinar y didáctico requerido de los estudiantes.”</p> <p>“Información recopilada y socializada con los académicos y empleadores.”</p>
Proceso	<p>“Revisión constante del perfil de egreso mediante reuniones, conversatorios y trabajo colaborativo.”</p> <p>“Evaluación intermedia en segundo año para medir conocimientos y avances.”</p> <p>“Secuencia de trabajo con empleadores para identificar criterios de contratación.”</p> <p>“Proceso de validación del perfil a través de consultas a expertos y académicos.”</p>
Producto	<p>“Alto nivel de apropiación del perfil de egreso entre académicos y exalumnos.”</p> <p>“Seguridad de los estudiantes en su manejo académico y disciplinario gracias a las prácticas.”</p> <p>“Un perfil de egreso validado y alineado con las expectativas del mercado laboral y educativo.”</p> <p>“Fortalezas en el sistema de monitoreo del perfil de egreso, especialmente en prácticas.”</p>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 5 se presentan diversas fortalezas que contribuyen a mejorar la calidad de la formación. A continuación, se describen:

A nivel de Contexto: La revisión periódica del perfil de egreso, la importancia de las prácticas en entornos reales y la validación externa por parte de expertos y empleadores, han sido aspectos fundamentales para garantizar la pertinencia y efectividad de los programas académicos.

A nivel de Insumos: La realización de encuestas a egresados, la atención al conocimiento disciplinar y didáctico del profesorado, así como la socialización de información con académicos y empleadores, son elementos clave para mejorar la calidad de la educación.

A nivel de Proceso: La revisión constante del perfil de egreso, la implementación de evaluaciones intermedias, la colaboración con empleadores y la validación por expertos son estrategias esenciales para garantizar la pertinencia y efectividad de la formación.

A nivel de Producto: La apropiación del perfil de egreso por parte de los estudiantes - especialmente en cursos superiores-, la seguridad académica que adquieren mediante prácticas pedagógicas continuas; la validación del perfil y la implementación de un sistema de monitoreo sólido han sido elementos destacados como fortalezas para garantizar una formación inicial docente (FID) de calidad. No obstante, estas acciones no se desarrollan con la misma intensidad, como el caso de Pedagogía en Biología y Ciencias, que va más retrasada en la apropiación curricular, y coincide con la más baja acreditación obligatoria de la CNA de las pedagogías estudiadas, de solo 3 años.

Discusión

El estudio presenta resultados sobre la innovación curricular en seis carreras de pedagogía de una universidad estatal chilena, analizados mediante el modelo CIPP. El análisis ofrece una valiosa radiografía del estado actual de la formación inicial docente (FID) en Chile.

En primer lugar, cabe subrayar la importancia de las prácticas colaborativas dentro de cualquier institución educativa que aspire a innovar y a transitar hacia un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje de competencias. Dichas prácticas son clave para lograr un aprendizaje más inclusivo y efectivo; mejorar el rendimiento académico y preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo real. También, fomentan la interdependencia y la construcción conjunta del conocimiento, aunque requieren cambios en la evaluación, el currículo y el rol del profesorado (Bruffee, 1995; Khasawneh et al., 2023; Lakkala et al., 2021; Weitze, 2017). La colaboración entre docentes promueve un clima de confianza y participación, esencial para desarrollar una visión compartida dentro de la institución educativa (García-Martínez et al., 2021). Además, la colaboración profesional facilita la transición de un tipo de conocimiento a otro, también facilita el intercambio de experiencias y la construcción de modelos y similitudes, que enriquecen el proceso educativo (Aitenova, et al., 2024). Cabe señalar que la reflexión pedagógica permite ajustar estrategias de enseñanza, evaluar prácticas docentes y adaptar el currículo a las demandas actuales, de esta forma se promueve un entorno educativo más inclusivo y eficaz (Paidicán, 2018; Van Leendert et al., 2021).

El estudio se sitúa en el contexto del Modelo Educativo 2012 de una universidad pública chilena, que impulsa la formación de profesionales con habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. Esto confiere al análisis un marco político y educativo específico, enriqueciendo su análisis.

El estudio identificó la falta de claridad en la aplicación del Sistema de Créditos Transferibles como un desafío, lo que coincide con las observaciones de Biggs (1993) sobre la complejidad de implementar sistemas de créditos en contextos educativos diversos. Investigaciones futuras podrían profundizar en esta problemática y analizar su impacto en la implementación del currículo basado en competencias, siguiendo las propuestas de Tinto (1993) y Castillo et al. (2019), sobre la retención estudiantil y la calidad de los programas.

Es importante mencionar que una de las limitaciones del estudio es haberse centrado en una sola universidad pública chilena, lo que restringe la generalización de los resultados a otras instituciones o contextos, tal como lo advierten autores como Stake (1995), al referirse a los estudios de caso. Los resultados de este estudio abren un camino para futuras investigaciones que profundicen en:

Investigar estrategias e instrumentos para facilitar la comprensión y aplicación del perfil de egreso: conforme a las propuestas de Perrenoud (2002) sobre la formación de competencias, es necesario desarrollar estrategias y herramientas que faciliten la apropiación del perfil de egreso por parte de todos los actores involucrados en el proceso formativo.

Analizar en profundidad la relación entre el Sistema de Créditos Transferibles (SCT) y la implementación del currículo basado en competencias: como sugieren autores como Biggs (1993). Es importante profundizar en cómo dicho sistema influye en la flexibilidad curricular y en la adquisición de competencias. Según Huayta et al. (2020) las tendencias clave incluyen alinear el plan de estudios con los instrumentos de evaluación, realizar evaluaciones progresivas durante y al final de la formación, y obtener *feedback* de egresados y empleadores.

Ampliar el estudio a otras universidades: al igual que Stake (1995), se considera que es necesario realizar investigaciones comparativas para obtener una visión más completa del estado de la innovación curricular en la FID chilena, tanto en instituciones estatales como privadas.

Conclusión

Este estudio, centrado en la evaluación de la innovación curricular en seis carreras de pedagogía de una universidad estatal chilena, ha puesto de relieve la complejidad y los desafíos inherentes a la transición hacia un currículo basado en competencias en la formación inicial docente (FID). A la luz del modelo evaluativo CIPP y de la literatura vigente, se observa un panorama heterogéneo en el que se entrelazan avances significativos, debilidades persistentes y desafíos apremiantes. Entre los avances más destacados figuran una mayor alineación del perfil de

egreso con las demandas del contexto educativo actual, y el fortalecimiento tanto la investigación en educación como de la formación del profesorado en áreas clave, como la innovación curricular y la atención a la diversidad. Asimismo, se han implementado procesos de evaluación más sistemáticos del desarrollo de competencias, con especial énfasis en las prácticas profesionales, y se ha consolidado la colaboración entre unidades académicas y la participación estudiantil, como prácticas valiosas.

Sin embargo, estos progresos coexisten con debilidades persistentes. Por ejemplo, la falta de un enfoque colaborativo que involucre a todos los actores limita la capacidad de respuesta a las necesidades reales del entorno, a lo que se suma una capacitación en innovación curricular aún insuficiente para el profesorado. Además, la falta de claridad en los prerrequisitos y en el diseño curricular, junto con la escasez de estrategias de evaluación diversificadas, dificulta la implementación efectiva. Por otra parte, la revisión y apropiación del perfil de egreso, si bien han mostrado mejoras, requieren mayor profundidad y un sistema de monitoreo sistemático del que actualmente se carece.

Estas limitaciones, a su vez, plantean desafíos apremiantes, como la necesidad imperiosa de adaptar la FID a la creciente diversidad del estudiantado, mediante estrategias pedagógicas inclusivas y una atención específica a neurodivergencias y a los estudiantes extranjeros. Igualmente, es crucial profundizar la capacitación docente en diversidad e innovación, flexibilizar las estructuras curriculares para permitir una mayor personalización del aprendizaje e implementar mecanismos de monitoreo continuo, tanto de las actividades curriculares como de la apropiación del perfil. Todo ello exige, además, fortalecer la comunicación y cohesión entre las unidades académicas.

En síntesis, la innovación curricular en la FID chilena se encuentra en un proceso de construcción dinámico, con avances notables, pero también enfrentando desafíos importantes que requieren atención prioritaria. La implementación efectiva de un currículo basado en competencias demanda, ineludiblemente, un compromiso institucional sólido, un enfoque colaborativo y participativo, y una inversión sostenida en la formación del profesorado y en la creación de entornos de aprendizaje flexibles e inclusivos; solo así se podrá garantizar una FID de calidad, que responda a las demandas del siglo XXI. Finalmente, y mirando hacia el futuro, este estudio sienta las bases para investigaciones posteriores que profundicen en la comprensión de estos procesos, particularmente en temas como la apropiación del perfil de egreso, el impacto del

Sistema de Créditos Transferibles y la comparación interinstitucional de experiencias y estrategias.

Referencias

- Aitenova, E., Sarybekova, K., Smanova, A., & Koshimbetova, Z. (2024). Theoretical and methodological justification of the future teacher's professional training based on a collaborative environment. *Bulletin of I.n. gumilyov eurasian national university. Pedagogy. Psychology. Sociology series*. <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2024-147-2-164-179>.
- Alonso, R., Plaza, I., & Orfali, C. (2019). Barriers in teacher perception about the use of technology for evaluation in Higher Education. *Digital Education Review*, 170-185. <https://doi.org/10.1344/DER.2019.35.170-185>.
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. <https://perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/S200103-Las-tecnicas-de-Analisis-de-Contenido-Una-revision-actualizada.pdf>
- Barria, J., & Villegas, C. (2017). Application of teaching active methodologies: Experience that improves the significant learning. 36th International Conference of the Chilean Computer Science Society (SCCC), 1-10. <https://doi.org/10.1109/SCCC.2017.8405108>.
- Biggs, J. (1993). *What the student does: Learning activities in university teaching*. Open University Press.
- Bruffee, K. (1995). Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. *College Composition and Communication*, 46(1), 123. <https://doi.org/10.2307/358879>
- Campos, D. (2017). Problem-Based Learning: An Experiential Strategy for English Language Teacher Education in Chile. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19, 29-40. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125663.pdf>
- Castillo, P., Morales, T. y Miranda, C. (2019). Persistencia y retención universitaria. El caso de una universidad pública chilena a partir de programas de apoyo psico-social. *Rev. Bras. Educ.* vol. 24. 1-24. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240058>
- Corvalán Tapia, F., Muñoz Sotomayor, G. y Veas Brokering, V. (2014). Desafíos y oportunidades de la innovación del currículo: estrategias de implementación de la modernización curricular de la carrera de Arquitectura, Universidad de Chile. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/13964>
- Creswell, J. W. (2014). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: Elegir entre cinco tradiciones*. Universidad de los Andes.
- Dedovic, L., & Music, D. (2017). Competency-based learning model in practice. 2017 IEEE 15th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics (SISY), 000039-000039. <https://doi.org/10.1109/SISY.2017.8080579>.
- Denzin, N. K. (1989). *The interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Espinoza, Ó., González, L., Sandoval, L., McGinn, N., & Corradi, B. (2022). The Challenges of the Competencies Model of Teacher Training: Examples from Chile. *Journal of Education and Training*. <https://doi.org/10.5296/jet.v9i2.19551>.

- Figueroa, V. A., & Casillas, M. S. (2024). Innovation in Teacher Training: Curricular and Operational Keys in Pedagogy Programs. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su16208966>.
- Fonseca, V., & Gómez, J. (2017). Applying Active Methodologies for Teaching Software Engineering in Computer Engineering. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 12, 147-155. <https://doi.org/10.1109/RITA.2017.2778358>.
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E., & Fernández-Batanero, J. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement*, 32, 631 - 649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1925700>.
- Hawkins, R., Welcher, C., Holmboe, E., Kirk, L., Norcini, J., Simons, K., & Skochelak, S. (2015). Implementation of competency-based medical education: are we addressing the concerns and challenges? *Medical Education*, 49, 1086 - 1102. <https://doi.org/10.1111/medu.12831>.
- Hernández-De-Menéndez, M., & Morales, M. R. (2017). Competency Based Education – Current Global Practices. *Headache*, 1156-1163. <https://doi.org/10.4995/HEAD17.2017.5536>.
- Khasawneh, Y., Alsarayreh, R., Ajlouni, A., Eyadat, H., Ayasrah, M., & Khasawneh, M. (2023). An examination of teacher collaboration in professional learning communities and collaborative teaching practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 10(3), 446-452. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i3.4841>
- Huayta, L., Espinoza, T., & Flores, N. (2020). Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos. *Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: Tendencias y desafíos*. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.691>
- Kulik, A., Lazareva, P., Ippolitova, N., Egorova, A., & Nedorezova, O. (2020). Competency-based approach and competencies in higher education: a theoretical review. *Propósitos y Representaciones*. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nspe2.645>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Lakkala, S., Galkienė, A., Navaitienė, J., Cierpiałowska, T., Tomecek, S., & Uusiautti, S. (2021). Teachers supporting students in collaborative ways—an analysis of collaborative work creating supportive learning environments for every student in a school: Cases from austria, finland, lithuania, and poland. *Sustainability*, 13(5), 2804. <https://doi.org/10.3390/su13052804>
- Lature, Y., Waruwu, L., Waruwu, L., & Zalukhu, C. (2024). Implementation of Competency-Based Curriculum in Improving the Quality of Education in Schools. *Journal of Computer Science Advancements*. <https://doi.org/10.70177/jsca.v2i1.1084>.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mac-Lean, C., Núñez-Cárdenas, P., Rodríguez, B., & Aldea, C. (2022). Green buildings in Chilean public higher education: a trend or a must-have in university strategic guidelines?. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 29, 756 - 770. <https://doi.org/10.1080/13504509.2022.2095452>.

- Mac-Lean, C., Vargas, L., Uribe, G., Aldea, C., Lares, L., & Mercado, Ó. (2020a). Sustainability governing entities in higher education throughout Chile. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/ijshe-04-2020-0119>.
- Mac-Lean, C., Vargas, L., & Reyes, C. (2020b). Renewable Energy at Chilean Universities: Is it Possible?. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 503. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/503/1/012028>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MINEDUC. (2019). Ley 21.186. Modifica Normas del Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior contenidos en la Ley N° 21.091 y en la Ley N° 20.129. <https://acortar.link/AkflbK>
- MINEDUC. (2018). Ley 21.091. Sobre Educación Superior. <https://acortar.link/RRllQL>
- MINEDUC. (2006). Ley 20.129. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. <https://acortar.link/xizwGY>
- Otzen, T., & Monterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Oroszi, T. (2020). Competency-Based Education. *Creative Education*. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.1111181>.
- Paidicán, M.A. (2018). El uso de las TIC para enriquecer los aprendizajes a través de la gestión del currículum. *Didáctica, innovación y multimedia*, 36. <https://rb.gy/sn3ie>.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perrenoud, P. (2002). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Narcea Ediciones.
- Ramírez, V., & Saavedra, P. (2015). Difusión de la innovación curricular por competencias, 29-53. <https://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/28>
- Red de Campus Sustentables (2024). <https://www.redcampussustentable.cl/>
- Ruay, R. (2016). Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior. *Alteridad: Revista de Educación*, 11, 157-170. <https://doi.org/10.17163/ALT.VIIN2.2016.02>.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Sandoval, L. y Ormazábal, M. (2021). The Generic Skills Challenge for Higher Education Institutions: Experience of Public Universities in Chile. *Tuning Journal for Higher Education* 8 (2), 55-83. [https://doi.org/10.18543/tjhe-8\(2\)-2021pp55-83](https://doi.org/10.18543/tjhe-8(2)-2021pp55-83)
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Stufflebeam, D. L. (1987). *The CIPP model for program evaluation*. New York: Kluwer-Nijhoff.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Unión Europea (2017). Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01))

- Vargas, H., Heradio, R., Chacón, J., De La Torre, L., Farias, G., Galan, D., & Dormido, S. (2019). Automated Assessment and Monitoring Support for Competency-Based Courses. *IEEE Access*, 7, 41043-41051. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2908160>.
- Veas, V., Corvalán, F., & Muñoz, G. (2015). Challenges and Opportunities for Innovative Curriculums. *The international journal of learning in Higher Education*, 21, 17-28. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/V22I02/48615>.
- Véliz, L. (2021). In-service teachers' challenges to implementing an approach to critical thinking and critical reading in Chile. *English Language Teaching Educational Journal*. <https://doi.org/10.12928/eltej.v4i3.3733>.
- Villarroel, V., Melipillán, R., Santana, J., & Aguirre, D. (2024). How authentic are assessments in vocational education? An analysis from Chilean teachers, students, and examinations. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1308688>.
- Van Leendert, A., Doorman, M., Drijvers, P., Pel, J., y Van der Steen, J. (2021). Teachers' skills and knowledge in mathematics education for braille readers. *Technology, knowledge and learning*, 27(4), 1171-1192. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09525-2>.
- Von Chrismar, M. (2004). Relación servicio público e institución. Modelo curricular DUOC UC: pertinencia e inserción laboral. *Revista Calidad en la Educación* (20), 63-75. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/345>
- Walden, P. (2020). Competency-Based Education: Purposes and Promises. *Seminars in Speech and Language*, 41, 289 - 297. <https://doi.org/10.1055/s-0040-1713780>.
- Weitze, C. (2017). Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams. *Journal of Education for Teaching*, 43, 361 - 373. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319511>.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes para la formación integral*. Narcea Ediciones.