



Formando Profesores para el Sur

Diálogos latinoamericanos en torno a la
Formación Inicial Docente
desde la Universidad de Los Lagos

Roberto Canales Reyes
César Pérez Guarda
(Coordinación)



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS



FORMANDO PROFESORES PARA EL SUR

Roberto Canales Reyes
César Pérez Guarda
(Coordinación)

Formando Profesores para el Sur

*Diálogos latinoamericanos en torno a la
Formación Inicial Docente
desde la Universidad de Los Lagos*



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS



Ediciones del gato gris

Rada Tilly, Argentina

Formando profesores para el Sur : diálogos latinoamericanos en torno a la Formación Inicial Docente desde la Universidad de Los Lagos / Alejandra Agudelo... [et al.] ; coordinación general de Roberto Canales Reyes ; César Pérez Guarda ; prólogo de Óscar Garrido. - 1a ed. - Rada Tilly : Del Gato Gris, 2021.

268 p. ; 24 x 17 cm.

ISBN 978-987-46647-6-1

1. Formación Docente. 2. Educación Universitaria. 3. Historia de Chile. I. Agudelo, Alejandra. II. Canales Reyes, Roberto, coord. III. Pérez Guarda, César, coord. IV. Garrido, Óscar, prolog.

CDD 378.12



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. Esta licencia permite copiar, distribuir, exhibir e interpretar este texto, siempre que se respete la autoría y se indique la procedencia.

Fotografía de tapa: imagen corporativa ULagos

© Roberto Canales Reyes y César Pérez Guarda (Coordinadores), 2021.

© Alejandra Agudelo, Cristina Alarcón, Mónica Ávila, Roberto Canales Reyes, Mariela Casas, Marcela Cruzat, Claudio Esparza, Macarena Gárnica, Óscar Garrido, Claudia González, Mauricio González, Jorge Guzmán, Andrea Hain, Consuelo Herrera, Sebastián Marimán Rivero, Andrea Minte, Karen Oyarzo, Ivone Oyarzún Gutiérrez, Lina Parra, Víctor Peña, Martín Quintana, Claudia Saldía, Francisca Sánchez, Alejandro Sepúlveda, Juan Silva, Francisca Viveros

© Ediciones del Gato Gris

Catamarán Gandul 1856, Rada Tilly

Chubut, Argentina

www.delgatogris.com.ar

ISBN 978-987-46647-6-1

Índice

Presentación.....	13
-------------------	----

PRIMERA PARTE

FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

Memoria e historia de la FID en la Universidad de Los Lagos <i>Ivone Oyarzún Gutiérrez y Sebastián Marimán Rivero</i>	19
--	----

Formación inicial docente ULagos: proyecciones para una docencia universitaria orientada a scholarship of teaching and learning <i>Mariela Casas</i>	65
--	----

SEGUNDA PARTE

INNOVACIONES CURRICULARES

Licenciatura en Educación y formación pedagógica <i>Martín Quintana</i>	89
--	----

Propuesta de línea de formación de prácticas pedagógicas ULagos <i>Mónica Ávila, Marcela Cruzat y Víctor Peña</i>	97
--	----

Competencias Digitales Docentes: Rediseño de la línea de informática educativa en la Universidad de Los Lagos <i>Roberto Canales y Juan Silva</i>	115
---	-----

Contexto de la innovación educativa en la Universidad Católica de Manizales, Colombia <i>Lina Parra y Alejandra Agudelo</i>	131
---	-----

TERCERA PARTE

PLANES Y PROGRAMAS ACADÉMICOS TRANSVERSALES

Programa de Vocación y Talento Pedagógico ULagos <i>Francisca Sánchez y Karen Oyarzo</i>	153
---	-----

Red ULagos de Formación de Profesores: una experiencia de alianza estratégica educativa <i>Claudio Esparza y Mauricio González</i>	165
--	-----

Las habilidades laborales transversales en la Universidad de Los Lagos <i>Jorge Guzmán</i>	177
--	-----

Investigación educativa: territorio y contexto en la FID en la Universidad de Los Lagos <i>Francisca Viveros, Andrea Hain y Consuelo Herrera</i>	197
--	-----

Microenseñanza en las carreras FID: una experiencia de innovación educativa silenciosa <i>Claudia González, Marcela Cruzat</i>	211
--	-----

Semillero de investigación ULagos <i>Karen Oyarzo, Macarena Gárnica y Cristina Alarcón</i>	230
---	-----

Formación integral y su impacto en la formación de profesores <i>Karen Oyarzo y Claudia Saldía</i>	241
Fortalecimiento y capacitación de los académicos de carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos <i>Alejandro Sepúlveda y Andrea Minte</i>	251
 Autores.....	 261

Agradecimiento:

*Se agradece el apoyo del
Ministerio de Educación de Chile,
a través del Proyecto de
Mejoramiento Institucional PMI
1503 y Convenio Marco FID 1758
de la Universidad de Los Lagos
para financiar la edición e
impresión del libro.*

Presentación

El presente libro “Formando Profesores para el Sur: Diálogos latinoamericanos en torno a la Formación Inicial Docente desde la Universidad de Los Lagos” se centra en la formación de profesores, corolario de una historia que parte hace más de cincuenta años, cuando aún no se vislumbraban todos los acontecimientos del país en educación superior y los distintos cambios reglamentarios institucionales que nos transformarían en la institución de formación de profesores de más larga historia en el sur del país. Acontecimientos que han ido delineando un contexto de transformación en la formación académica de profesores y la tensión ineludible entre un enfoque disciplinar y un enfoque pedagógico, afectado por las políticas públicas, la propias políticas institucionales y los márgenes de acción que la historia ha permitido o reprimido, así como el sello que imprimen por la naturaleza de su formación los académicos y quienes han liderado la formación pedagógica en nuestra Universidad. El rescate de la historia realizado en la primera parte del libro resulta valioso desde el punto de vista de cómo reconstruimos efemérides y acciones sin eufemismos, con sus fortalezas y debilidades, lo que permite poner en una mirada de largo plazo los avances y retrocesos de los que como comunidad universitaria hemos sido partícipes. Al mismo tiempo, cómo en los últimos años se ha fortalecido la formación de profesores con los Programas de Mejoramiento Institucional y los Convenios Marco de Formación Inicial Docente que han aportado en calidad y mejoramiento continuo en la formación de los estudiantes.

Los temas que trata esta obra son los temas recurrentes en los que ha transitado la formación pedagógica, desde las innovaciones curriculares a planes y programas académicos transversales que develan las prácticas exitosas y también las dificultades que se presentan en la ejecución de las iniciativas. En los Programas de Mejoramiento y Convenios Marco se han propuesto varios obje-

tivos, y de sus acciones da cuenta el libro, acciones que buscan fortalecer la formación de profesores con altos estándares de calidad, impactando en la trayectoria universitaria de los estudiantes a través del perfeccionamiento docente, las prácticas pedagógicas, la innovación y la armonización curricular, considerando también el acceso, la inclusión, la integración y la inserción laboral de los estudiantes, atendiendo los niveles de vulnerabilidad y equidad, generando mejoras sustantivas desde el acceso, formación y posterior egreso de los estudiantes.

El año 2016 se aprobó la Ley de Carrera Docente N.º 20.903, estableciendo nuevas exigencias a las universidades en cuanto a requisitos de ingreso, acreditación obligatoria de carreras con criterios más exigentes y realización de pruebas diagnósticas durante la formación. Si bien debe reconocerse que es un avance importante en la política pública, no está exento de críticas al no ser considerado el trabajo colaborativo o la asociatividad, privilegiando la competencia y el trabajo individual. Los cambios jurídicos que imponen nuevas exigencias que atribuyen estándares y parámetros de calidad que buscan homogeneizar una actividad que de por sí es compleja de asumir, fallan en no considerar las características de las instituciones formadoras, los territorios donde están emplazadas, los estudiantes que atiende y la calidad de su formación primaria y secundaria. Lo sustancial, en las instituciones formadoras de profesores, es ajustar las prácticas pedagógicas a las nuevas exigencias de la ley y generar alianzas estratégicas como las que destaca el texto sobre la Red ULagos de Formación de Profesores, que busca mejorar y fortalecer la colaboración existente entre los distintos establecimientos educacionales y apoyar la calidad de la educación de los futuros profesores. Igualmente, no se pueden dejar fuera los avances tecnológicos y acceso a la información que imponen nuevos retos para enfrentar al estudiante en las aulas, que exigen mayor preparación a los profesores para enfrentar de manera innovadora y creativa las aulas. Asimismo se han incorporado otras temáticas transversales a abordar en el ejercicio profesional, que deben ser incorporadas en las instituciones formadoras, tales como los temas de género, la interculturalidad y el respeto a la diversidad.

En la educación se reconoce un importante rol como motor de desarrollo, y la UNESCO lo plantea en los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteando que en educación se debe “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, replanteándonos la educación que necesitamos para el siglo XXI, la finalidad de la educación en un contexto de transformación social y cómo debería organizarse el aprendizaje. Las temáticas abordadas en este libro están en esta línea que de-

safia a los estados, instituciones y formadores, en los temas que hoy se han vuelto ineludibles y que son recurrentes en la práctica educativa, como son: innovación e investigación educativa, prácticas pedagógicas, rediseños curriculares, asociatividad, habilidades laborales, formación integral, nuevas tecnologías, entre otros. Hoy los entornos de aprendizaje y nuevos enfoques del aprendizaje deben fomentar y enriquecer la educación, de ahí que las condiciones físicas, los contextos y culturas donde se enseña son relevantes y deben propiciar una mayor justicia, equidad social y solidaridad.

La formación de profesores se encuentra desafiada por nuevos requerimientos, que exigen a las instituciones de educación superior, a sus académicos y a los estudiantes, una disposición a la instalación de procesos de cambio y transformación. La Universidad de Los Lagos, como universidad formadora de profesores, se ha comprometido en fortalecer la formación de docentes con altos estándares de calidad, y el libro que se presenta recupera y reconoce una larga trayectoria de formación de profesores en el sur de Chile y da cuenta de cómo las universidades pueden aportar a generar mejores condiciones en la formación inicial docente.

Óscar Garrido

Rector de la Universidad de Los Lagos

Vicepresidente Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH)

Presidente de la Organización Universitaria Interamericana

Primera Parte

**Formación de profesores
en la Universidad
de Los Lagos**

Memoria e historia de la FID en la Universidad de Los Lagos¹

Ivone Oyarzún Gutiérrez y Sebastián Marimán Rivero

Introducción

Un estudio sobre la historia de la Formación Inicial de Profesoras y Profesores (FIP) en una institución de educación superior como la Universidad de Los Lagos es un esfuerzo valioso que puede nutrir el pensamiento colectivo y la acción institucional futura, abriendo antecedentes sobre su propio pasado que bien pueden complementar el relato común e indistinto de la historia oficial de la profesionalización docente en Chile. Puntualmente, en el ámbito de la historia educativa nacional, la presente investigación reconstruye la memoria y la historia de una institución que ilustra los cambios educativos, sociales y políticos por los que ha atravesado nuestro país en los últimos cincuenta años, a la luz de la formación de sus maestras y maestros.

Partiendo a mediados de los sesenta como órgano provincial de la Universidad de Chile, con una primera denominación como Colegio Universitario Regional, pero con actividades docentes efectivas como Centro Universitario de Osorno, luego se convierte en Sede Osorno de la Universidad de Chile. Ya en dictadura pasa a ser el Instituto Profesional de Osorno (IPO), para transformarse finalmente en una universidad autónoma, pública

y regional en tiempos de transición a la democracia. Más aún, durante cada uno de esos periodos institucionales se formaron profesoras y profesores, tanto primarios como secundarios. Si bien con los años la universidad diversificó su oferta de carreras, es una huella indeleble en la institución su vocación pedagógica.

Para ello se realizó una investigación de corte cualitativo, fenomenológico e interpretativo, que supone “un rescate de los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él” (Cárcamo, 2005, p. 211). Lo cualitativo se define por el modo de operar de esta indagación social, donde al iniciar el trabajo de investigación no hubo previamente acotamientos taxativos de nuestro objeto de estudio: la memoria e historia de la FIP, puesto que la meta final está en la construcción del objeto a través del desvelamiento, el descubrimiento; y la producción de conocimiento tiene como agente central a los sujetos que participan y construyen “de manera natural” el hecho que se estudia.

Como la investigación trabaja sobre la memoria de los sujetos, precisamente el sujeto dará a conocer al investigador lo que recuerda o lo que desea recordar, por tanto, es la subjetividad la entrada principal al pasado. Así, “la recuperación de esa dimensión subjetiva es lo que permite la emergencia del hablar, o el significado social, como cara observable de la sociedad” (Canales, 2006, pp. 13-14). Luego vendrá el momento de la descripción de tales subjetividades en relación a nuestro objeto de estudio, la que será analizada a través de una lectura de contenido para abrir el camino de la interpretación, donde se develan las relaciones que dan sentido y significado al objeto.

De acuerdo con Aguilar (en Menjívar, 1996), esta se trata de una “memoria transferida” de los acontecimientos del pasado que el investigador no ha experimentado personalmente. La reconstrucción de la memoria colectiva implica el imperativo de tomar una distancia crítica respecto de los recuerdos y testimonios, así como la precaución de reconstruir la memoria a la luz de las necesidades del contexto histórico en que la memoria es gestada. En este sentido, el análisis de la memoria es una herramienta para develar tanto los sentidos y usos políticos del pasado por parte de los productores o sujetos de memoria como las exigencias del contexto en que se narra.

En lo metodológico, se aplicaron entrevistas en profundidad con catorce informantes clave relacionados con la institución (académicos activos, académicos jubilados, ex estudiantes y funcionarios), lo cual nos entrega el primer paso para rememorar esta historia, y a la vez, abrir el paso a futuras investigaciones. Mencionar además que se llevó a cabo un proceso de revisión documental para reforzar cuestiones de precisión cronológica y antecedentes de los cambios en la estructura de la institución.

Memoria e historia

Como señala Halbwachs (1995), “La memoria de una sociedad se extiende hasta donde ella puede, es decir, hasta donde alcanza la memoria de los grupos de que está compuesta” (p. 215). Llevada esta sentencia a nuestra investigación, esto sería equivalente a decir: “la memoria de la Universidad abarca hasta donde llega la memoria de los grupos docentes, estudiantiles y/o funcionarios que la conforman o conformaron”. Ese hilo de continuidad lamentablemente no se extiende hasta el punto de constitución misma de la actual Universidad de Los Lagos, por allá por abril de 1965, momento en cual comenzaron las actividades docentes efectivas de la institución, porque los recuerdos de nuestros sujetos de memoria comienzan en 1967.

Así las cosas, memoria e historia si bien se relacionan estrechamente en nuestra investigación, y en la vida social en general, no son lo mismo. El elemento que distingue una de otra es el principio de continuidad o discontinuidad (Halbwachs, 1995). La historia es más bien entendible como registro desafecto del pasado. Momento anterior que en el presente no encuentra ligazón, pues si hay vínculo eso es memoria. Por tanto, la historia necesariamente requiere de una ruptura, de un quiebre, posiblemente de hitos que permitan distinguir claramente dos periodos históricos. En nuestro caso, la memoria se desenvuelve en el tramo más extenso de nuestro relato, desde 1967 hacia adelante. Pero previo a eso, solo tenemos historia. No hay recuerdos, afecciones, sentimientos, interpretaciones personales de lo vivido por los actores de aquellos tiempos. Solo recortes, fotografías, antecedentes documentales.

La pertinencia del enfoque mnemónico en un relato acerca de la historia de la formación de profesores y profesoras está dada básicamente por lo que comprendemos que es la profesión docente. Siguiendo a Rodríguez: “También la sensibilidad, la empatía y el afecto ocupan un lugar necesario cuyo olvido o marginación priva a la relación educadora de una de sus dinámicas principales” (2008, p.7). Desde este punto de vista, no es posible evadir el componente moral y emocional de los grupos humanos que participaron de la trayectoria formativa de profesores en el Centro Universitario, Sede Regional, IPO y/o ULA. La memoria posibilita reconstruir dicha dinámica.

Ahora bien, los antecedentes y registros documentales en un relato mnemónico, es decir, la perspectiva de una historia más desafectada si queremos llamarle, se considera necesaria en virtud de uno de los objetivos prácticos de nuestra investigación, proveer datos e insumos que permitan perfilar una visión precisa de lo que fue y cómo cambio la formación de profesores y profesoras en los distintos periodos institucionales.

En la presente investigación converge mayormente un grupo de académicos y autoridades activas y otro grupo de académicos y autoridades ya jubiladas. A pesar de las distinciones generacionales y de función profesional o académica, de los roles al interior de la universidad y condiciones de vida actuales, dicho cuerpo constituye la memoria de un pasado que es posible reconstruir a la luz de acontecimientos, hechos y experiencias vividas. Así, más que una historia, la formación inicial de profesores en la ULA tiene una memoria colectiva, que no es estática, que se resignifica en el presente al ir y venir hacia y desde el pasado, que es múltiple y que no obstante narra líneas guías de vestigios y recuerdos a interpretar.

Orígenes y trayectoria de una universidad con vocación pedagógica

Colegio Universitario Regional y Centro Universitario de Osorno (1965-1971)

Los primeros esfuerzos concretos por levantar un centro de educación profesional en Osorno datan de 1961, donde a la par de una fluida relación entre el alcalde de la ciudad Sr. René Soriano y la rectoría de la Universidad de Chile, representada por Juan Gómez Millas, se envían a esta casa de estudios los títulos de propiedad del inmueble que cobijaría al denominado Colegio Universitario Regional de Osorno (ver Imagen N° 1).

Confluyeron en aquellos años el interés de la comunidad osornina² y la política de extensión que la Universidad de Chile hacía en diferentes provincias de nuestro país a propósito de su apuesta por constituirse como una Universidad Nacional. La cual era por una parte un modo de divulgación de la cultura universitaria a través de la creación de escuelas de temporada, ciclos de charlas y Colegios Regionales (en Arica, La Serena y Temuco, primeramente) y por otra, una oportunidad de preparar a los jóvenes en carreras cortas (de dos y tres años) para continuar posteriormente estudios superiores en carreras profesionales (ver Imagen N° 2).

Paralelamente a las gestiones locales para recaudar fondos en favor de dicha empresa y adquirir las 22 hectáreas de terreno en Chuyaca para la materialización del proyecto, en el año 1962 la Universidad de Chile dicta el Decreto N° 18.464 que crea el Colegio Universitario Regional de Osorno, junto al de Antofagasta y Talca (ver Imagen N° 3). Una comisión institucional presidida por la Sra. Irma Salas llegó a la ciudad el 10 de diciembre de ese año con el

Resumen cronológico y documental del Centro Universitario Osorno

Por Oficio N° 823 del 16.08.61 el Sr. Alcalde remitió al Rector de la Universidad de Chile los planos del predio para la construcción del futuro Colegio Regional Universitario.

Por Oficio N°1.143 del 21.12.61 se enviaron los títulos de la propiedad de calle Bilbao, frente al Liceo de Hombres donde se había proyectado inicialmente la construcción.

En sesión del 14.09.61 se acordó ofrecer a la Universidad de Chile el predio de la calle Bilbao.

En julio de 1962, por Oficio N° 898, el Sr. Alcalde remitió cheque por F° 10.000,- a la Universidad de Chile como primer aporte municipal a la construcción del Colegio Regional Universitario.

En sesión del 27.12.62 se acordó la adquisición de 20 hectáreas de terreno en Chuyiaca, para el C. Regional Univ.

Por Oficio N° 22 del 07.01.63 se comunica al Rector de la Universidad la adquisición de dicho terreno.

En escritura pública suscrita el 3 de junio de 1963 la I. Municipalidad adquirió los terrenos de Chuyaca al señor Gustavo Fuchstocher Monte.

En sesión extraordinaria del 06.06.63, según Acuerdo N° 11 la I. Municipalidad acordó perfeccionar la escritura de donación, a la U. de Chile, de un terreno de 22 hectáreas, aproximadamente, ubicados en Chuyaca para la construcción y funcionamiento del Colegio Regional Universitario.

Imagen N° 1. Resumen cronológico y documental de los primeros oficios en pos del Colegio Universitario Regional de Osorno (Diario La Prensa, abril de 1965).



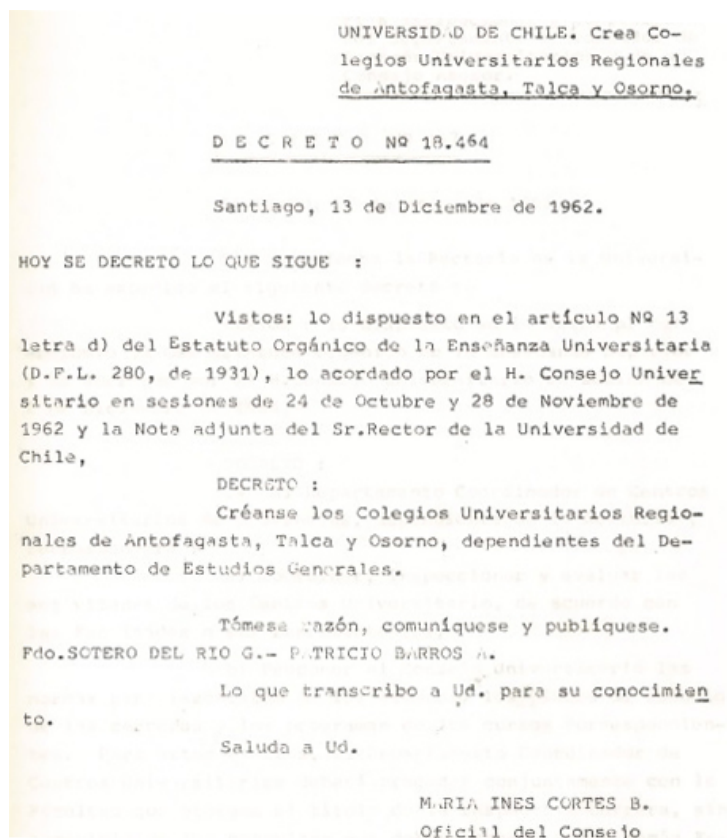


Imagen N° 3. Decreto N° 18.464 de la Universidad de Chile de 1962, crea el Colegio Universitario Regional de Osorno

Fuente: Informaciones Universidad de Chile sede Osorno, 1978



Imagen N° 4. Noticia del inicio de clases en Centro Universitario Osorno (Diario La Prensa, 13 de abril de 1965)

propósito de organizar y planificar el funcionamiento del Colegio Universitario Regional de Osorno, cuya Secretaría se estableció en la Casa de la Cultura de la ciudad.

No obstante, por resolución del Honorable Consejo Universitario del 5 de enero de 1965 se eleva la categoría de los colegios regionales transformándolos en Centros Universitarios, los que ahora debían emprender acciones tanto de docencia, como de extensión e investigación. Ello queda refrendado en el Decreto N° 1.859 del 27 de abril de 1965, que emana del Ministerio de Educación, en torno a la creación de “Centros Universitarios de Provincia”, los cuales pueden ofrecer enseñanza superior en todos sus grados. Todo gracias a la gestión del entonces rector de la Universidad de Chile Sr. Eugenio González.

De tal manera, en la ciudad el primer antecedente de formación profesional efectiva data del 12 de abril de 1965 (Imagen N° 4) cuando el Centro Universitario de Osorno inicia sus clases, pasando a ser entonces la Universidad de Chile en una zona geográfica determinada, cuya área de influencia abarcaba desde la parte sur de la provincia de Valdivia hasta Magallanes.

Las actividades académicas comenzaron en 1965 en la Casa del Arte y la Cultura de Osorno, ubicado en la esquina de las calles Matta y Bilbao, con seis carreras profesionales universitarias de nivel intermedio³, entre las que se encontraba Educación Primaria, de régimen diurno y con un programa de tres años de duración, que dependía académicamente de la Facultad de Filosofía y Educación en Santiago. Es ahí donde encontramos el origen de la formación inicial de profesores de esta casa de estudios, en una modalidad de formación de profesores y profesoras primarias, que por lo demás en el Centro Universitario de Osorno tenían especialidad en Artes Plásticas, Historia y Castellano. Como recuerda el profesor Glauco Torres:

“Primaria era la única pedagogía. Después, con el tiempo, fueron creándose otras pedagogías, pero básica, o educación primaria que se llamaba, es la forjadora de toda el área de educación acá en la universidad.”

El primer cuerpo de administrativos y docentes que se plegaron al Centro Universitario de Osorno estuvo compuesto por trece profesionales, entre los cuales cabe destacar al profesor Rolando Miranda Sánchez, quien oficiara como jefe de la carrera de formación de profesores primarios del centro universitario. Sobre este último:

“Cuando yo llegué a la carrera había un profesor que había sido profesor mío en la Escuela Normal José Abelardo Núñez: Rolando Miranda Sánchez, Q.E.P.D. Murió hace muchos años, y cuando yo llegué acá lo vi que

era mi profesor, me encontré en ambiente de inmediato (...) Rolando Miranda hacía, previamente, todas las clases, de todos los ramos y yo llegué a ayudarlo un poco a él y empecé a tomar ramos de didáctica, de currículum, en ese tiempo no se hablaba de currículum, se hablaba de planificación y de los contenidos, y después se fue ampliando todo el bagaje formativo de los estudiantes.” (Glaucó Torres)

En el año 1967 ingresa como docente a la carrera de educación primaria el profesor Glaucó Torres Rojas, quien había sido estudiante del profesor Miranda en la Escuela Normal de Santiago. Es por esta razón que la carrera de educación primaria del Centro Universitario hereda por un lado las características de la formación normalista y por el otro recibe la influencia del modelo herbartiano del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile⁴, institución donde el profesor Miranda y el profesor Torres, así como los profesores César Marín, Miguel González, Sonia Andrade y Olga Campos, entre otros académicos que ingresaron más tarde a la casa de estudios, realizaron su formación como profesores de estado en educación, una formación que ya no se imparte y cuya mejor aproximación sería la de una carrera para “formar formadores”.

En el Centro Universitario se dictaban asignaturas tales como: Revisión de Programas (referido a los programas de estudio de la escuela primaria, tanto en contenidos como en formas de enseñanza), Didáctica General, Filosofía Educacional, Psicología General, Psicología del Niño y del Adolescente; Psicología del Aprendizaje, Orientación Educacional, Organización Escolar, entre otras. A estas asignaturas comunes, se agregaba las correspondientes a las menciones en Artes Plásticas, Historia, Castellano y Matemáticas (que se había creado en 1967).

En Osorno, en aquel tiempo, no existían otras instituciones de educación superior, por lo que el Centro Universitario era el único que formaba profesores en régimen profesionalizante. Esa primera generación que accedió a la educación universitaria para formarse como profesora o profesor fue principalmente de mayor edad, en cierto modo eran personas que hacía varios años habían egresado de la enseñanza secundaria, y que al generarse la oportunidad la tomaron con responsabilidad y celo.

De aquellos tiempos en que duró el Centro Universitario se recuerda que el ambiente era muy colaborativo, no había rivalidades ni competencia sino mucha camaradería y amistad, tanto entre colegas como con los estudiantes, dado el factor de cercanía etaria, siendo las edades bastante similares a las de los académicos nóveles.

Los Centros Universitarios por decreto institucional dependían directamente del rector de la Universidad de Chile, por tanto la dirección del estamento

local fue llevada por un vicerrector: Diego Gómez Reyes como primer Director Interino, luego Hernán Contreras Manfredi (1965-1970) como vicerrector propiamente tal, y Luis Donoso Varela, quien lo subrogó posteriormente. Ahora bien, no solo administrativamente carecía de autonomía, sino también en cuanto al plan de formación. “La Chile” enviaba todos los materiales formativos, incluyendo los planes y programas, redes curriculares, recursos de estudio, etcétera. Ello se fue tensionando con posterioridad al mayo de 1968, pues se dieron lugar demandas por la democratización de la universidad en sus distintos ámbitos.

Así fue como dicho movimiento estudiantil decantó en la reforma universitaria de 1968, que tuvo como consecuencia en la Universidad de Chile la transformación de los Centros Universitarios en Sedes Regionales a propósito de una consulta plebiscitaria a la comunidad universitaria (Terfort, 1978). La lucha que tuvo que dar el plantel académico y estudiantil de Osorno con la Casa Central para que se constituyera en Sede finalmente trajo sus frutos, lo cual significó mayor independencia en la toma de decisiones, incluso para elegir democráticamente a las autoridades.

Y de ello da cuenta el Decreto Supremo N° 1.186 del 6 de marzo de 1970, donde se acuña la expresión “Sedes Universitarias”. En su texto aludía a su constitución como Unidades Académicas mayores, que se componen de Facultades o Departamentos, estando dotadas de un importante grado de autonomía operativa. Finalmente, el Estatuto Orgánico de la Universidad de Chile aprobado en 1971 establece expresamente la existencia de la sede Osorno.



Imagen N° 5. Diego Gómez Reyes
Fuente: Diario La Prensa, junio 1965.

La Sede Osorno de la Universidad de Chile (1972-1981)

La crispación política que existía a nivel país durante el gobierno de la Unidad Popular se vivía con igual radicalidad en la Sede Osorno de la Universidad de Chile. En 1972, el entonces vicerrector de la sede Sr. Daniel Moore Merino, se trenza en una disputa interna con la Comisión de Docencia de la Universidad de Chile que dirigía el rector Edgardo Boeninger, por la negativa de este órgano a crear cuatro nuevas carreras para el segundo semestre de ese año, entre las cuales se encontraba Pedagogía en Ciencias Sociales, con un cupo de 85 vacantes y cinco años de duración.

En un periódico interno de la sede Osorno, llamado *Surazo*, se exponía la cuestión en los siguientes términos:

La sede Osorno insistirá en su política progresista de descentralización y democratización efectiva de la Universidad, fiel al principio inalienable de colocar la Universidad junto al pueblo y sus luchas. En consecuencia, el llamado a concurso para proveer las vacantes para las 4 nuevas carreras creadas para la Sede sigue vigente, en los mismos términos en que apareció publicado (*Surazo*, Año I, Nº 1, p.13).

Más aún, dicha política educativa local del vicerrector Moore incluso tenía imbricación con el proceso de ingreso a esas cuatro nuevas carreras a crear, pues desechaba el requisito de la Prueba de Aptitud Académica en el proceso de selección por considerársele antidemocrático e injusto para los alumnos de provincia y de menores recursos económicos. Así, se estableció como exigencias solo las notas de Educación Media y la acreditación de la situación socioeconómica.

El ambiente de politización de la sede universitaria era palpable. Era una época de cambio social, de activa participación política y vinculación de la universidad con las problemáticas y realidades sociales latentes. Se reconoce el vínculo que tenía la sede con las poblaciones de la ciudad de Osorno y de una gran sensibilización con las problemáticas sociales del mundo mapuche williche apoyando la toma de fundos. Como señala un informante:

“Había un movimiento universitario yo diría que bastante más fuerte que el que ahora tenemos nosotros, en el sentido de figurar dentro de la comuna de Osorno con más presencia que en este momento. Fue un periodo difícil, recuerda que eso fue previo al golpe de estado” (Francisco Vergara).

Así lo expone el mismo periódico *Surazo* (Imágenes Nº 6 y 7) en cuanto a una iniciativa de extensión cultural de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Artes Plásticas con los reos del centro penitenciario local.

COMPAÑERO RENE SARAVIA ¡PRESENTE!



EN LO HERMIDIANO SE REPRIMIO AL PUEBLO

La clase obrera enfrenta a peso de sus máximos dirigentes Rene Saravia Aravena, reprimido por la policía de la ciudad en el pueblo, durante la reunión convocada en los Campesinos de La Hermita.

NACE "SURAZO"
HERRAMIENTA DE LUCHA
DE LOS TRABAJADORES



U. DE CHILE SEDE OSORNO

AÑO 1, N° 1 - Osorno, 15 de agosto de 1972. PRECIO DE VENTA: L\$ 5 Organizaciones de Masa: L\$ 3

En Este Número

- Ofensiva Anti-Obrera en Calo.
- Valdivia: 4 Meses de Lucha en CORHABIT
- Riachuelo: Indígenas recuperaron tierras.
- Fraude en Creación de Vacantes en la "U"
- Problema de Vivienda se agrava en Osorno
- Club Osorno será CASA DEL PUEBLO.
- Puerto Montt: La Subsele se Consolida.
- Y una Amplia Visión de los Problemas de la Zona.

CAMPESINOS PRESOS EN OSORNO

ALCALDE VILLAR PIDE CARCEL PARA DIRIGENTE POBLADOR

CONCEPCION:
EL PUEBLO RECLAMA SU DERECHO A DECIDIR

ESTUDIANTES Y REOS PINTAN MURAL

En un trabajo conjunto, los presos de la Penitenciaría local y alumnos del segundo y tercer año de la carrera de Pedagogía en Artes Plásticas de la Sede Universitaria pintan dos grandes murales en el salón de actos de dicho establecimiento carcelario.

Este trabajo lo impulsaron los alumnos de Artes Plásticas como parte de sus programas de Extensión Cultural y como un medio posible para dar expresión a las inquietudes artísticas de los 500 reos reclusos en la Penitenciaría, los cuales sobreviven en condiciones culturales y humanas deplorables.

Los temas y bocetos los entregaron los mismos reos, destacándose en esta labor Eduardo Azócar y el presidente de la Asociación Deportiva y Cultural "Nuevos Horizontes", Roberto Avendaño. Los temas que propusieron y cuya pintura finaliza en estos días son el trabajo en la propia cárcel y un motivo regional. Con respecto a este último se tomó una antigua leyenda del Pillán, el dios de los Araucanos.

Pág 2 — SURAZO, 15 de agosto de 1972

Imágenes N° 6 y 7. Portada y noticia en Revista Surazo, Año 1, N° 1, 15 de agosto de 1972.

Un año antes, en 1971⁵, inicia su actividad la carrera de Educación Parvularia, de trayectoria ininterrumpida hasta la actualidad, y que se constituyó como la primera escuela de educadoras de párvulos en la Décima Región (hoy regiones de Los Ríos y Los Lagos). En 1972 se iniciaba la construcción del Centro de Observación y Estudio del Niño, iniciativa que funcionaba a cargo de las alumnas de la carrera de Educación Parvularia con una capacidad para atender a 70 párvulos. La creación de este centro permitía, por un lado, la atención a los hijos de los trabajadores y estudiantes de la sede, y por otro lado, la realización de la práctica profesional a las alumnas de la carrera.

Se estimaba que para 1973 la sede Osorno de la Universidad de Chile cobijaría a una población estudiantil de 2.500 alumnos. De hecho vivía un proceso de crecimiento en cuanto a su infraestructura que quedó paralizado luego del golpe. Y a pesar de que existían divergencias en el contexto institucional, se mantenía la formación, es decir, las mallas curriculares, los estilos de formación, los criterios de evaluación, las prácticas y la relación con el medio, la escuela.

En un momento, se plantea una innovación curricular cuya modalidad eran los seminarios intensivos durante una semana completa, pero esta idea fracasó debido al hábito de los profesores de hacer sus clases una vez por semana. En varios colegios, principalmente la Escuela España (Imagen N° 8), se permitía el “ensayo pedagógico”, que consistía en que los estudiantes podían hacer experimentación pedagógica, siendo un centro de práctica prioritario para las carreras de pedagogía de la época: educación básica con las menciones señaladas anteriormente y educación de párvulos, que contaba con su propio centro de práctica.

Los profesores recuerdan cómo desde la pedagogía se daba importancia al arte. Incluso se creó un pabellón del arte en Chuyaca, además de otro edificio “gemelo” que se construyó al lado del inicial. Había alrededor de 1.500 alumnos en jornadas diurna y vespertina, esta última una modalidad para aquellos que trabajaban. El ambiente estaba mucho más politizado (Imagen N° 9) debido a la presencia de movimientos políticos en la sede, de los que algunos académicos eran parte, mayoritariamente de izquierda (FAI, Bandera Roja, comunistas, socialistas, entre otros). En esta época se reconoce la fuerte presencia política de los vicerrectores Daniel Moore y Nicolás Vega apoyando a la Unidad Popular (UP).

En esos años se discutía a nivel nacional el proyecto impulsado por el gobierno de Salvador Allende, denominado Escuela Nacional Unificada (ENU). Este proyecto (Imágenes N° 10 y 11) proponía un solo tipo de escuela y un tipo de formación, sin discriminación social y con el objetivo de crear conciencia social desde la niñez. Por supuesto, la discusión del proyecto se llevó al interior de la Sede Regional encontrando adhesión de parte de los profesores



Imagen N° 8. Noticias del Centro Universitario (Diario La Prensa, 1965).



Imagen N° 9. Noticia en Diario La Prensa (22 de abril de 1972).

del área de educación. No obstante, la sociedad osornina no necesariamente estaba de acuerdo con la postura política de la sede. Se reconoce a la sociedad osornina como conservadora, de derecha, donde aquellas familias y sectores que tenían gran poder en la ciudad manifestaban su malestar a través del diario “La Prensa”, el principal medio de comunicación de la provincia, propiedad además de una de las principales empresas del rubro periodístico a nivel nacional y vinculada a los gremios de la región.

“Claro, lo que pasa es que acuérdate que había una propuesta de reforma educacional que era la Escuela Nacional Unificada. Entonces, eso era motivo de discusión, si era de nuestra área, y eso lo discutíamos adentro y lo discutíamos afuera” (César Marín).

A partir del golpe militar de septiembre de 1973 comenzaron una serie de cambios y acontecimientos en la sede, entre ellos, la persecución, desaparición, tortura y asesinato de estudiantes y profesores de izquierda, el cierre de la carrera de Pedagogía en Ciencias Sociales, la prohibición del desarrollo del arte, el estancamiento de las construcciones de edificios y se detiene el apoyo a académicos para que realicen postgrado.



Imagen N° 10. Portada proyecto ENU —El control de las conciencias
Fuente: FEUC, 1973.

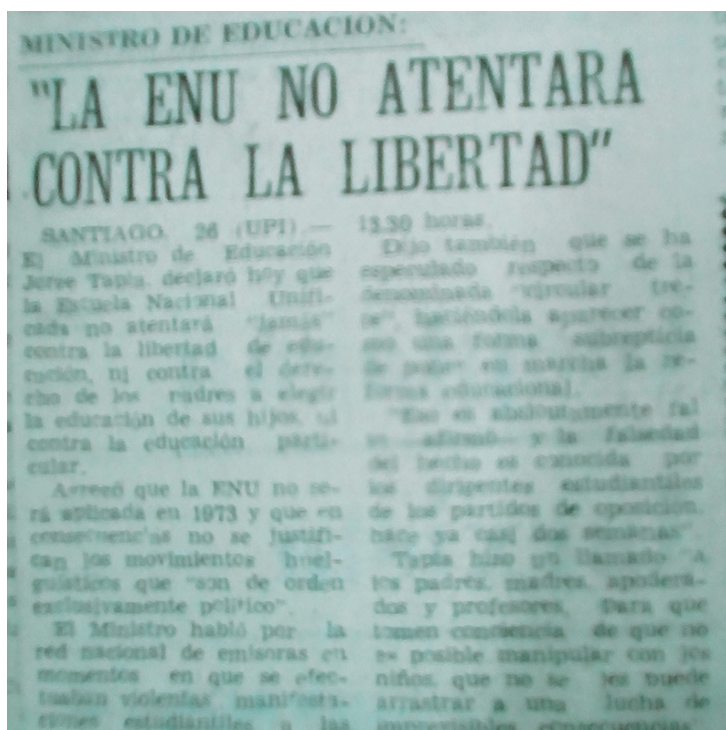


Imagen N° 11. Noticia sobre la ENU (Diario La Prensa, 1972).

La dictadura y los cambios (1974-1981)

En el año 1973 se percibe un ambiente de radicalización entre posiciones de derecha y de izquierda. Cuando ocurrió el golpe se hicieron listas de hasta setenta personas que fueron despedidas, especialmente en el Departamento de Humanidades y Arte donde se concentraba mayor número de docentes de izquierda. Sale el vicerrector Nicolás Vega y entra designado el civil René Miranda, lo cual acrecentó cada vez más la tensión. Se cerraron las pedagogías y se cambió por la carrera de Educación General Básica con mención, es decir, estos profesores trabajaban principalmente en cursos de 5°, 6°, 7° y 8° básico a raíz de la reforma que se vive en el año 1965.

"Todos los años se iba gente. Y lo más triste era que esos sobres eran entregados por los auxiliares de la universidad. Los rectores militares o las autoridades militares se los entregaban a los auxiliares para que fueran a cada oficina a entregarles los sobres azules a los despedidos. Entonces, todo el mundo escondido po'. No querían recibir el sobre azul antes de la pascua.

Entonces, eso era muy triste cómo andábamos arrancando todos. Veíamos un auxiliar, nos escondíamos, porque pensábamos que venía con el sobre. Eso duró como cinco años. Después ya se normalizó” (Ramón Arcay).

A partir del año 1974 llega una oleada de nuevos docentes que ingresan vía concurso público que se publicaba por diario en aquel entonces. Llegaban a cubrir vacantes que quedaban en la Sede. Entre los docentes nuevos que ingresaron se puede mencionar a Ramón Arcay, Patricio Morales, Raúl Vosmediano, Lionel López, Raúl Belmar, Noemí Miranda en la carrera de educación Física, y Luis Ordoñez, Solange Raccoursier, en educación básica, por nombrar a algunos. En cuanto a la malla curricular, ésta se mantenía, incluso se podían hacer cambios porque había una cierta desvinculación con la Universidad de Chile. Las relaciones entre colegas con el tiempo se fue deteriorando porque prohibían agremiarse, imperaba el miedo, la vigilancia y el autoritarismo. Por esto mismo, es que académicos que estaban en las áreas de educación al solicitar recursos para perfeccionarse no fueron apoyados debido a su adherencia política, es así como la investigación escaseaba también en el área.

Las exigencias para que los estudiantes ingresen a la Sede se regían por un puntaje mínimo en la Prueba de Aptitud Académica (PAA), y en algunos casos, como la carrera de Educación General Básica con Mención en Educación Física, se solicitaba manejar un deporte y además pasar por una entrevista personal. En las carreras de educación había una marcada perspectiva disciplinar, por sobre la pedagogía y esto se basaba en un enfoque conductista y muy frontal. Los contenidos de las materias en las clases en muchos casos eran controlados por los mismos estudiantes que estaban a favor de la dictadura. Y aquellos estudiantes que mantenían una posición de izquierda eran tomados presos y castigados.

“O sea, era mucho más frío, mucho más distante también, por las circunstancias. Pero si tú dices que yo enseñaba didáctica, seguía enseñando didáctica, en un ambiente totalmente autoritario, o sea, sin autonomía, sin independencia” (César Marín).

Por otro lado, en el caso de la carrera de Educación Básica con mención en Educación Física existieron innovaciones. Entre 1975 y 1976 se implementó un modelo metodológico para innovar en la clase de educación física. Este modelo lo implementa Jorge Pérez que consistía en hacer las clases con material didáctico no tradicional, por ejemplo: troncos, las cajas de bebidas, las toallas, el bastón, entre otros. Por ejemplo, los troncos reemplazaban a la típica paralela pesada de fierro con las dos barras arriba para hacer los ejercicios.

“Entonces, fue una época muy compleja, pero fíjate que sin embargo, cuando se instauró los rectores militares, volviendo a la universidad, la mejor época económica fue en ese momento, porque seguían financiando el 100% de la universidad” (Ramón Arcay).

A fines de los años 70, se discutía el Proyecto Universidad de Sur, en que la Sede Universitaria quería independizarse de la Universidad de Chile para crear su propio proyecto. Por último, y en relación a lo anterior, estaban en conversaciones para que la Sede trasladara su dependencia a la Universidad Austral de Chile.

El 29 de septiembre de 1978 se crea la Federación de Estudiantes, y para los profesores normalistas y primarios comienzan a correr vientos de cambio.

La situación de la sede en 1978, especialmente con las carreras de pedagogía, se refleja en las Tablas N° 1, 2 y 3.

IPO y la Reforma Curricular FIP de Araceli de Tezanos (1981 -1993)

En 1981 se crea el Instituto Profesional de Osorno (IPO) a través del Decreto con Fuerza de Ley N°19 del mes de marzo. La Ley General de Universidades hace cambios radicales en el sistema de educación superior. En primera instancia se crean tres categorías: Centro de Formación Técnica, Institutos Profesionales, y Universidad. Con el motivo de descentralizar, la Universidad de Chile pierde sus 14 sedes, que pasan a convertirse en Institutos Profesionales. Y por último, se crean las Universidades Privadas.

“Yo siento que fue al principio una copia feliz, una copia infeliz de la Universidad de Chile, o sea, seguía siendo un poco más de lo mismo, con las mismas herramientas y con la misma mirada, el mismo proyecto que venía de la Universidad de Chile. Yo creo que fue un minuto sí importante porque, de alguna manera, estas personas lograron ponerle un sello personal, ponerle algún... no sé si un sello, pero ponerle un aporte personal, un aporte que sea como más local, una mirada un poquito distinta” (Solange Raccoursier).

Como una forma de eliminar el proyecto político de la Universidad de Chile que le habían puesto un sello importante a nivel nacional, es que a partir de esta reforma la desvinculan de sus sedes que tenían en diferentes regiones, y así se crearon la Universidad de Playa Ancha, Universidad de Tarapacá, Universidad Arturo Prat Universidad de La Serena, y Universidad de La Frontera. Esta transformación de-

Tabla N° 1
Distribución de los alumnos por sexo y carrera

Carreras	Masc.	Fem.	Total
Pedagogía en Biología	72	78	150
Pedagogía Educación Física	64	67	131
Pedagogía en Matemáticas	77	38	115
Pedagogía en Química	11	14	25
Pedagogía en Historia y Geograf.	23	7	30
Educación Parvularia	--	152	152
Ingeniero de Ejecución Agrícola	29	4	33
Ingeniero Ejec. Acuicultura	75	29	104
Administración Pública	143	45	188
Tecn. Administración Cooperativas	10	10	20
Enfermería	21	196	217
Tecnología en Alimentos	102	42	144
E.G.B. Educación Física	2	1	3
E.G.B. Cs. Naturales	5	9	14
E.G.B. Matemáticas	15	29	44
E.G.B. Cs. Sociales	16	21	37
E.G.B. Inglés	7	32	39
E.G.B. Artes Plásticas	7	8	15
E.G.B. Castellano	26	56	82
Educación General Básica	146	298	444
Total	851	1.136	1.987

Masculino	851	42,65 %
Femenino	1.136	56,94 %
Sin datos	8	4,01 %

Fuente: Información Universidad de Chile, Sede Osorno, 1978

Tabla N° 2
Procedencia de los alumnos de la sede por regiones

Regiones	N.º Alumnos	%
I	0	0,00
II	6	0,30
III	4	0,20
IV	4	0,20
V	101	5,06
VI	76	3,81
Metropolitana	378	18,95
VII	62	3,11
VIII	93	4,66
IX	29	1,45
X	1.108	55,54
XI	38	1,90
XII	43	2,16
Sin datos	53	2,66
Total	1.995	

Fuente: Información Universidad de Chile, Sede Osorno, 1978

Tabla N° 3
Colaboración de profesores guías en las prácticas de pedagogía

Etapas	1º Ciclo	2º Ciclo	Total
Globalizada	47	--	47
Especialidad	--	75	75
			122

Fuente: Información Universidad de Chile, Sede Osorno, 1978

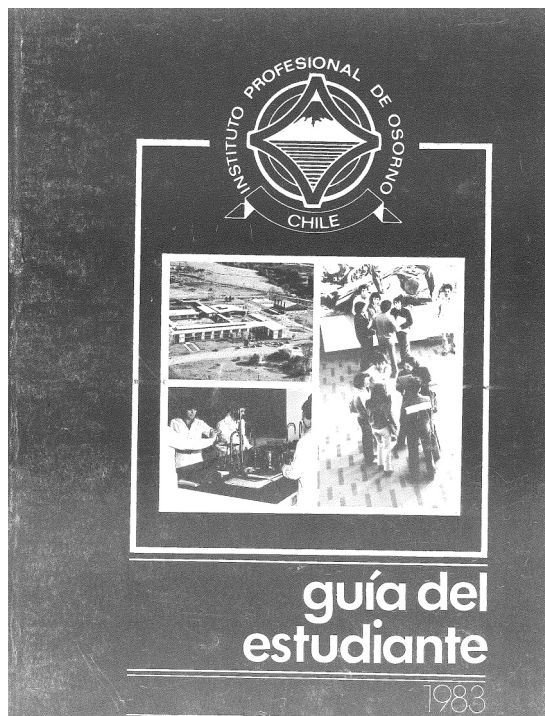


Imagen N° 12: Portada —Guía del Estudiante, 1983.

Profesores Normalistas y Primarios podrán optar al título de Profesor de Estado

Ha sido tomado de razón por la Contraloría General de la República con fecha 13 de marzo de 1979, el Decreto N° 697 en el que se autoriza el canje de título de Profesor Normalista o Primario por el de Profesor de Estado en Educación General Básica previa aprobación de una tesis.

El citado decreto expresa lo siguiente:

"Tendrán derecho a optar al título de Profesor de Estado en Educación General Básica que otorga la Universidad de Chile, quienes hubieran obtenido el título de Profesor Normalista o de Profesor Primario otorgado por las Escuelas Normales dependientes del Ministerio de Educación y que acrediten experiencia en actividades docentes por un período mínimo de tres años, previa aprobación de una Tesis por las Facultades y Sedes que impartan la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.

La Tesis a que se refiere este decreto deberá ajustarse a las disposiciones que para este efecto dicte el Rector, a propuesta de la Facultad de Educación de Santiago.

Tómese razón, comuníquese y publíquese.

(Fdo.): Hernán García Vidal, Rector Subrogante; Fernando Valenzuela Erazo, Prorrector Subrogante".

UNIVERSIDAD DE CHILE - INTEP

Imagen N° 13: Informativo sobre profesores normalistas y primarios
Fuente: Revista INTEP: Informativo Técnico Prorrectoría, marzo 1981.

pendía del poder del intendente regional para no disminuir el estatus de Universidad, lo que no pasó en el caso de Osorno. Incluso se pensaba crear una sola Universidad en la región que uniese a la Sede Universitaria de Osorno (Universidad de Chile) con la Sede Universitaria de Valdivia perteneciente a la Universidad Técnica del Estado, pero este proyecto no se concretó.

Todo este panorama lleva a que las autoridades locales tomaran la decisión de crear el Instituto Profesional de Osorno con el argumento de que podían mejorar sueldos de sus docentes e independizarse. Ante esta idea, la sede de Osorno se opuso ya que no querían perder el estatus, pero finalmente se les convenció. Al pasar el tiempo, esto tuvo un gusto más bien decepcionante, porque no tan solo no se les aumentó el sueldo, sino que a la vez a las carreras de pedagogía se les quitó el estatus de carrera universitaria, dejando en esta categoría a carreras que respondían al área de medicina, derecho, ingeniería, ciencias naturales, arquitectura y psicología. De ahí en adelante las pedagogías ya no tendrían asociada una licenciatura en la disciplina de estudio.

A partir de 1981 queda como vicerrector designado el militar Mario Marshall. De esta manera, el control se comienza a manifestar también de parte del Ministerio de Educación, comenzaron a desaparecer los ensayos pedagógicos, no hay autonomía en la enseñanza de los contenidos y la pedagogía. Un modelo que es reflejo del modelo económico, que busca el rendimiento, eficacia y eficiencia en los estudiantes y el sentido de la universidad pública comienza a opacarse. Este control se traducía en lo curricular, la eliminación de asignaturas llamadas o consideradas políticamente conflictivas (sociología, por ejemplo). Y por otro lado, en lo docente, es decir, la pérdida de la libertad de enseñanza y de la autonomía de los profesores para expresar o trabajar ideas políticas que pudiesen ser consideradas contrarias o atentatorias a las prevalentes en la dictadura.

Como consecuencias de la inexistencia de carreras universitarias en el Instituto Profesional de Osorno el aporte presupuestario disminuye notoriamente. Incluso la Sede de Puerto Montt de la Universidad Técnica del Estado pasó a ser subsele del IPO, este no tuvo mucho auge debido al precario presupuesto. De esta forma, el financiamiento estudiantil cambió y pasó a un mecanismo de arancel diferenciado, lo que significaba que el estudiante pagaba de acuerdo a su ingreso económico. En el año 1982, a partir de la creación de universidades privadas, estas debían ser supervisadas, función que le competía a las Universidades tradicionales, entre ellas el IPO, que supervisó a la Universidad Cardenal Silva Henríquez procurando que el sistema académico funcionara. Con el pasar del tiempo, las universidades privadas, ya supervisadas, comenzaron a independizarse de las universidades tradicionales.

Tipo Norma	:Decreto con Fuerza de Ley 1
Fecha Publicación	:03-01-1981
Fecha Promulgación	:30-12-1980
Organismo	:MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Título	:FIJA NORMAS SOBRE UNIVERSIDADES
Tipo Versión	:Última Versión De : 18-06-2015
Inicio Vigencia	:18-06-2015
Id Norma	:3394
Ultima Modificación	:18-JUN-2015 Ley 20843
URL	: https://www.leychile.cl/N?i=3394&f=2015-06-18&p=

FIJA NORMAS SOBRE UNIVERSIDADES

NOTA

D.F.L. N° 1.- Santiago, 30 de Diciembre de 1980.-
Visto, lo dispuesto en el decreto ley N° 3.541, de 1980,

Decreto con fuerza de ley:

Artículo 11°- Corresponde en forma exclusiva a las universidades otorgar los títulos profesionales respecto de los cuales la ley requiere haber obtenido previamente el grado de Licenciado en una disciplina determinada.

No obstante, el otorgamiento del título profesional de Abogado corresponde a la Corte Suprema de Justicia en conformidad a la ley.

Artículo 12°- Los títulos profesionales que a continuación se indican requieren haber obtenido el grado de Licenciado que se señala:

- a) Título de Abogado: Licenciado en Ciencias Jurídicas.
- b) Título de Arquitecto: Licenciado en Arquitectura.
- c) Título de Bioquímico: Licenciado en Bioquímica.
- d) Título de Cirujano Dentista: Licenciado en Odontología.
- e) Título de Ingeniero Agrónomo: Licenciado en Agronomía.
- f) Título de Ingeniero Civil: Licenciado en Ciencias de la Ingeniería.
- g) Título de Ingeniero Comercial: Licenciado en Ciencias Económicas o Licenciado en Ciencias en la Administración de Empresas.
- h) Título de Ingeniero Forestal: Licenciado en Ingeniería Forestal.
- i) Título de Médico Cirujano: Licenciado en Medicina.
- j) Título de Médico Veterinario: Licenciado en Medicina Veterinaria.
- k) Título de Psicólogo: Licenciado en Psicología.
- l) Título de Químico Farmacéutico: Licenciado en Farmacia.

Artículo 13°- Los títulos profesionales no comprendidos en los artículos 11 y 12, podrán otorgarlos también otras instituciones de enseñanza superior no universitaria.

Una ley regulará la acción de estas instituciones.

Imagen N° 14. Carreras universitarias, Ley año 1981.

Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Por otro lado, en casi toda la época de la dictadura los departamentos que había en el IPO fueron tomando poder, hasta el punto que los cargos se escogían por amiguismo y en el caso de los estudiantes, estos no podían solicitar participación en consejos y beneficios generales, ni cambios. El trabajo entre colegas era cada vez más distante y competitivo, y en caso del área de educación en un minuto se discute la idea se sacar la parte pedagógica de las carre-

ras. Por el año 1982 se hace conocido el Decreto 10, el cual consistía en dejar un ramo de didáctica y práctica al final de la carrera.

“Sí, practicas tempranas y vas ascendiendo, digamos. Yo te digo, nuestro programa, que era el Decreto 10, que era para todas las pedagogías igual, tenía una didáctica y una práctica al final de la carrera. ¡Una didáctica! Y una psicología. (...) El Decreto 10, sí po', el famoso Decreto 10” (Marcelo Neira).

A pesar del control, hay quienes recuerdan esta época de disminución del aporte presupuestario, existía apoyo de parte del IPO en los materiales que se solicitaba por parte de las carreras. Con el pasar de los años comienzan a madurar nuevamente los movimientos estudiantiles, ya que en el caso de los docentes era más pacífico, lo que llevó a enfrentamientos con carabineros. Uno de los lugares rememorados especialmente es el puente que lleva a Chuyaca. Así, como las universidades privadas comenzaron a tomar más fuerza, esto significó el lucro de la educación superior y de esta manera, el IPO paulatinamente disminuye el volumen de matrícula, lo que se traduce para la institución en sacar exigencia de ingreso para estudiantes.

En el año 1988 asume como vicerrector designado Dieter Konow, y en el año 1989 ingresa a través de concurso público al Instituto Profesional de Osorno la profesora Araceli de Tezanos, quien asume como Directora del Departamento de Educación. De origen uruguayo, de formación profesora normalista, Araceli de Tezanos llega a Chile en el año 1984. A pesar de que estaba en contra de la dictadura, Dieter Konow igualmente la recibe y le da garantías para poder hacer los cambios que estimase pertinente en el departamento. Ella marcó la historia de la institución teniendo a 87 académicos a su cargo, ya que implementó una reforma curricular que se basa en un enfoque pedagógico que tiene como base la discusión pedagógica, integral y situada. Al llegar al IPO el diagnóstico que hizo fue, primero, desde el punto de vista curricular: las asignaturas que conformaban el programa estaban desarticuladas. Segundo, la práctica estaba reducida en un semestre. Tercero: no había investigación ni publicación de artículos. Por último, existía una sobrecarga del aparato disciplinario por sobre el pedagógico.

“En esa época, cada cual en su oficina y compartían los del área tal vez un poco más, pero los de geografía con los de geografía, etcétera, pero más impersonal, que era en los liceos igual. O sea era, insisto, un paradigma vigente, que no es ni responsabilidad de los profesores ni nada, esto era

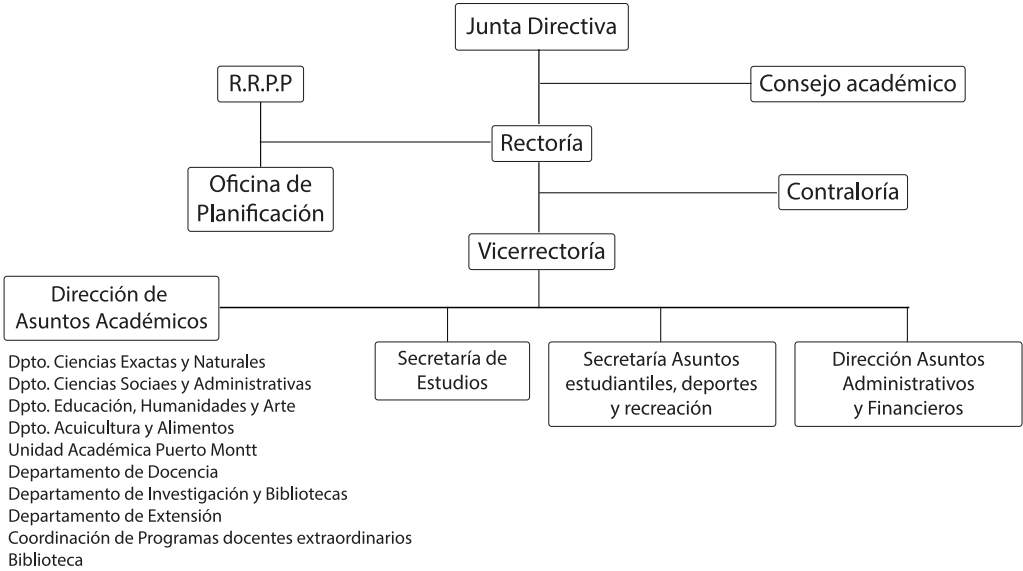


Figura N° 1. Estructura administrativa del IPO 1985.
Fuente: Elaboración propia en base a Memoria IPO, 1985.

CUADRO ESTADÍSTICO DE MATRICULA Y PUNTAJE DE INGRESO													
AÑO 1988													
C A R R E R A S	VAC.	POST.	MATRICULA (PERIODO)				MATR. PAA.	MATR. I.ESP.	VAC. S/ CURRIR	S/C	ALUM. ANT. MATRICUL.	TOT.AL. MATRIC.	VALOR MATR.
			1ero.	2do.	3ero.	4to.							
Pedagogía Castellano	40	128	23	4	5	1	33	1	7	-	112	142	8.000
Ped. Matemát. y Comp.	35	142	26	3	5	2	36	-	0	1	61	97	8.000
Ped. Historia y Geog.	40	274	28	4	10	-	42	1	0	2	119	162	8.000
Ped. E.S.B. M/T/Des.	40	76	18	5	-	-	23	-	17	-	113	136	8.000
Ped. Educ. Física (B)	20	78	18	-	-	-	18	-	2	-	78	96	8.000
Ped. Educ. Física (V)	20	68	16	-	-	-	16	2	4	-	96	114	8.000
Ped. en Inglés **	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ped. Biol. y Quím.	70	129	49	1	2	-	52	1	18	-	188	241	8.000
Educ. Parvularia	40	160	26	1	1	-	28	-	12	-	100	128	8.000
Educ. Diferencial	40	187	31	-	-	-	31	1	9	-	133	165	8.000
Psicopedagogía	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTALES													

Fuente: Secretaría de Estudios.

Imagen N° 15. Cuadro estadístico de matrícula y puntaje de ingreso en 1988
Fuente: Elementos para un análisis de las carreras de pregrado del Instituto profesional de Osorno, 1993.

responsabilidad exclusiva de un paradigma que estaba vigente, y uno como profesor se formó bajo ese paradigma: conductista, muy conductista, muy frontal” (Gladys Moreno).

Por lo tanto, lo que propone Araceli respecto a la formación consistía en seminarios en que varios profesores formaban parte de una asignatura y así el aprendizaje se lograba a través de la discusión pedagógica, como se muestra en la Figura N° 2 (página siguiente).

Este cambio de la malla curricular tiene un gran impacto, debido a que desde la creación del Colegio Regional se venía trabajando con las Ciencias de la Educación y un fuerte enfoque disciplinar. Esto significó el cambio en los planes de estudio, porque el fundamento es la pedagogía, es decir, saber enseñar y saber del quehacer en el aula, además que el maestro sepa cuestionarse sobre la realidad, y para esto también debe estar presente la investigación cualitativa.

El plan formativo que presentó Tezanos al Departamento consistía en cuatro líneas programáticas: analítica educativa, teoría pedagógica, escuela y comunidad y expresión artística. El primer semestre con la línea analítica educativa, la idea era aprender qué era la escuela, para qué existía la escuela, y cómo la escuela se conectaba con la sociedad, es decir, la escuela no vista como un sistema aislado de su contexto, su historia y su función. La segunda línea consistía en el seminario de teorías pedagógicas, dictado por Tezanos. Éste tenía por objetivo estudiar principalmente a Kant, Comenio, Pestalozzi desde el punto de vista de la pedagogía. El tercer seminario era escuela y comunidad, tenía por objetivo que el estudiante conociera su entorno, y cómo la escuela se vincula con el entorno. Y por último, expresión plástica, desde lo teórico y lo práctico y su importancia para la enseñanza. Respecto a las teorías, costó un poco implementarlo ya que a la sazón había veinte años de desfase respecto a la teoría social en el país.

Con quienes tenía que trabajar Tezanos en el Departamento en ese entonces era con César Marín, Glauco Torres, René Miranda, Luis Ordoñez, Drago Vrsalovic y Amílcar Forno. La idea al inicio era que con este grupo se pudiera discutir respecto de lo que es educación, pedagogía, didáctica, relación entre didáctica y epistemología, para consensuar cómo se llevaría a cabo la reforma. Esta iniciativa no tuvo una favorable respuesta de parte de los académicos, que comenzaron a manifestar rechazo ante las ideas y carácter de Araceli de Tezanos. A pesar de las contraposiciones, se lleva a cabo la reforma y la profesora reafirma su postura invitando al IPO a exponer en Seminarios a Jorge Edwards, Marco Antonio de la Parra, Grínor Rojo y Jaime Concha.

“Lo que venía fuertemente en la innovación curricular de Tezanos es que hay que hacer la adecuación sociocultural, la adecuación al contexto. O sea, hacer una labor pedagógica situada, situada en un contexto, en un tiempo, para cierto momento, para ciertas personas (...) O sea, estar en la

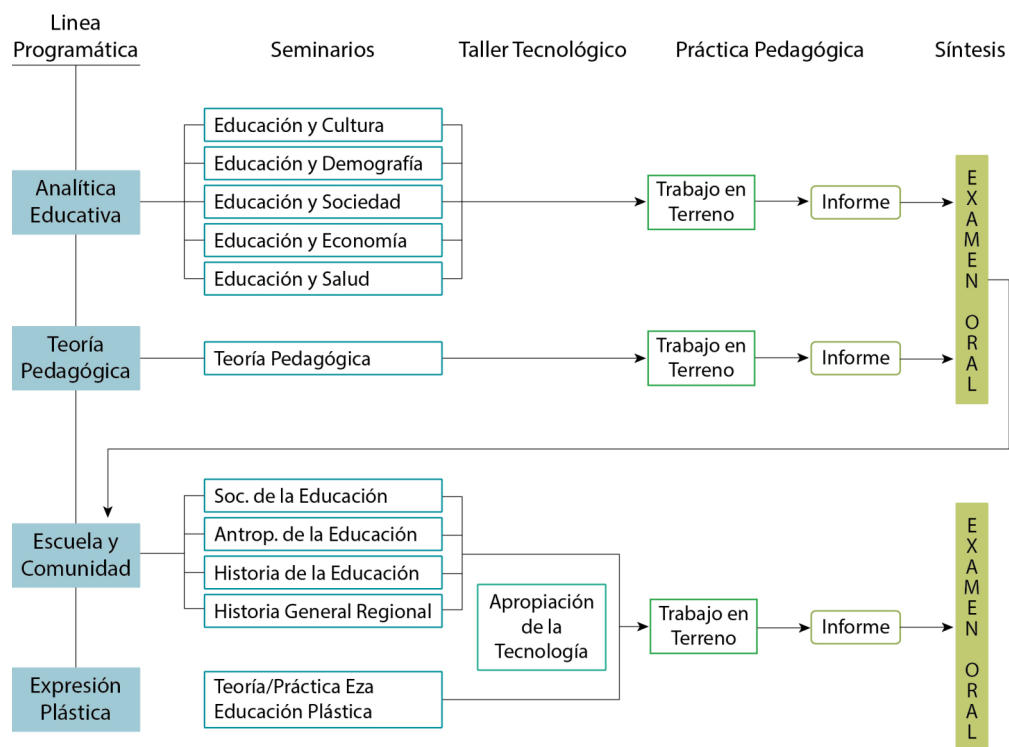


Figura N° 2. Plan de formación de Araceli de Tezanos

Fuente: De Tezanos (2006).

vibración correspondiente para sintonizar con una realidad socioeconómica, cultural, política, etc., etc., etc. Específica. Y ejercer su labor de enseñanza que permita un aprendizaje real, un aprendizaje de apropiación, deliberación, etc.” (Amílcar Forno).

Las evaluaciones se dividían en notas teóricas que correspondían a cada seminario y equivalía a un 60% de la nota final; y el examen oral era la evaluación de los contenidos de los seminarios y el informe por grupo que habían hecho a partir de su práctica en la escuela y equivalía a un 40% de la nota final. Respecto a la formación profesional correspondía al 70% y 30% a lo disciplinar. La reforma de Tezanos no incluía tesis ya que consideraba que no tenía por qué ser el fuerte del maestro, sino preguntarse, es por ello que solo se exigía proyecto de investigación en el aula.

Un punto importante en esta reforma era reforzar las prácticas tempranas y progresivas, especialmente en escuelas rurales, retomando la importancia de la

presencia del arte en el aula. A su llegada, Tezanos solicitó a un antropólogo, y es ahí donde llega Amílcar Forno quien estaba a cargo de organizar las prácticas rurales, supervisar a los estudiantes en práctica, se ponía en contacto con las escuelas rurales, llevaba a los estudiantes y administraba los recursos económicos. Estas prácticas consistían en que, en la medida que los estudiantes avanzaban en sus semestres, se le añadía una práctica más, es decir, al estudiante asumía más responsabilidad. En esta práctica se les hacía una retroalimentación de parte del encargado de práctica. La Figura N° 3 ilustra la organización de las prácticas progresivas y tempranas.

“Entonces, a mi lo que me importa es que el maestro sepa hacer registro de observación, y eso sí puedo enseñarlo, yo hago así que yo enseño. Hacer entrevistas, que yo también sé cómo se hacen porque yo las hago. Y eso es lo que tiene... Un maestro no tiene por qué saber investigar; tiene que saber preguntarse, que es otra cuestión. Tiene que saber enseñar y eso es lo que van a aprender aquí, a enseñar. Como comprenderás, no era un discurso muy aceptado. Entonces, ‘cómo vamos a hacer eso’. Pues, súper fácil: cada semestre va a estar autocontenido. Quiere decir que cada semestre va a estar autorreferenciado a un área del curriculum” (Araceli de Tezanos).

II Semestre	Artes Plásticas	Trabajo en Terreno					
III Semestre	Artes Plásticas	Educación Musical	Trabajo en Terreno				
IV Semestre	Artes Plásticas	Educación Musical	Educación Física				
V Semestre	Artes Plásticas	Educación Musical	Educación Física	Lengua Materna			
VI Semestre	Artes Plásticas	Educación Musical	Educación Física	Lengua Materna	Matemática		
VII Semestre	Artes Plásticas	Educación Musical	Educación Física	Lengua Materna	Matemática	Ciencias Naturales	
VIII Semestre	Artes Plásticas	Educación Musical	Educación Física	Lengua Materna	Matemática	Ciencias Naturales	Historia y Geografía

Figura N° 3. Plan de prácticas Araceli de Tezanos

Fuente: De Tezanos (2006).

Quienes en su momento eran parte de la carrera de Historia eran Nicolás Sáez, Luis Carreño y Roberto Jaramillo. A pesar de que la reforma era atractiva y tenía sustento teórico, los académicos hicieron resistencia a la reforma provocándose fuertes discusiones al respecto. Araceli de Tezanos estuvo cinco años en la Universidad de Los Lagos y dejó una huella importante. No obstante, estas ideas que traía fueron conquistando a través del tiempo. Esta época significó por los cambios producidos en la malla curricular, contraposiciones de tipo cultural, social, de género e interpersonal. La maestra uruguaya estuvo de directora cuando estuvieron Dieter Konow y Juan Uribe de rectores. En 1990 sale del cargo de directora y entra César Marín. Quienes intentaron mantener la reforma fueron principalmente Minerva Rosa y Pablo Jiménez, profesores de la carrera de Pedagogía en Inglés. Los demás docentes cambiaron la malla antigua y nuevamente se cambia el enfoque de las carreras de pedagogía. No obstante, Tezanos sigue trabajando hasta el año 1995 en el departamento junto a César Marín.

Con el regreso a la democracia en el plano nacional, las elecciones democráticas vuelven a su normalidad y sale electo como primer presidente del retorno a la democracia Patricio Aylwin. En el caso del Instituto Profesional de Osorno, se elige como rector a David Meneses Cerda, presidente sindical de profesores.

Hacia 1978 se creó la Federación de Estudiantes. La politización dentro del IPO iba aumentando cada vez más. Uno de los dirigentes estudiantiles reconocidos es el actual rector Óscar Garrido, que en el año 1992 tuvo notoria presencia en la manifestación estudiantil en contra del rector Meneses. Debido a la disminución gradual del aporte presupuestario a la institución, en este año cae en la primera crisis, sumándole a esto, las irregularidades financieras que causó en su rectoría David Meneses. En ese año, además de las manifestaciones estudiantiles, se realizó un claustro de profesores encabezado por Francisco Vergara que tuvo dos objetivos: que David Meneses dejara el cargo y sustituir el cargo del rector. En esta última, se permite a los administrativos votar, quienes mostraron preferencia por Meneses, mientras que los académicos se inclinaron por Daniel López, asumiendo éste como nuevo rector.

Es precisamente en esta época que comienza los ánimos de transformarse el IPO en Universidad. Esto por supuesto generó mucha discusión, por un lado recién destapando una crisis y por otro lado, todo lo que conllevaba un cambio de estatus institucional. Además, las universidades privadas se habían expandido en todos sus aspectos ya que el lucro en la educación superior estaba permitido, lo que resultó en que la institución no tan solo tuviera que bajar sus requisitos de ingreso y la exigencia en la formación, sino también buscar estrategias para que la institución no volviese a caer en una nueva crisis consideran-

do que cada vez más el Estado disminuía su responsabilidad y aporte a las universidades estatales.

“En ese tiempo yo era estudiante cuando se solicitaba que el Instituto Profesional de Osorno pasara a ser universidad, y también toda la contingencia política nacional, porque en ese momento todavía estábamos bajo la dictadura. Y hubo varias protestas estudiantiles, hartos movimientos estudiantiles, conducidos en ese tiempo por la Federación de Estudiantes, pero eran como espacios muy marcados. Solamente esto lo hacían los estudiantes y luchaban por algunos derechos o necesidades, y los académicos eran como muy pasivos, no había una vinculación entre el estamento académico y el estamento estudiantil. Jamás yo podría haber recordado alguna reunión para decidir sobre algún petitorio, de conversarlo con los académicos, como sí se hace ahora” (Cecilia Pino).

Por Decreto Ley N°19.238, el 30 de agosto del año 1993 se crea la Universidad de Los Lagos, siendo sus fundamentos el deterioro económico financiero, la situación académica, los estándares de la investigación y la función de la extensión (Liberona y otros, 1993). Ante este panorama, la estrategia para salir de la crisis fue la creación de la Universidad de Los Lagos. No obstante, en las carreras de pedagogía esto se acentuaba mucho más:

Si analizamos la situación por carreras el problema más agudo está concentrado en el Área de Educación, que evidencia bajos índices de matriculados, baja demanda y bajos puntajes en la P.A.A. Especialmente preocupante aparecen las Pedagogías en Matemáticas y Computación no logra estabilizar su situación de demanda y su nivel de matrícula ha ido disminuyendo en el tiempo; Pedagogía en Educación General Básica en la misma situación y Pedagogía en Biología y Química que evidencia disminución drástica de matrícula en los últimos años. Resulta también preocupante que de 73 alumnos matriculados con puntaje superior a 600 puntos en 1988 en Carreras de Educación en 1993 este número desciende a 17, siendo esta situación también dramática en las tres carreras mencionadas precedentemente, que no registran ningún alumno con puntaje superior a 600 puntos en 1993 (Liberona y otros, 1993, p. 3).

Con la motivación de sacar adelante el proyecto de la Universidad de los Lagos, entre los años que estuvo de rector Daniel López Stefoni, entre 1992 y 1998, se elaboró un proyecto denominado “Aulas Virtuales”. Éste fue pensado y diseñado para mejorar la labor docente, en beneficio de los estudiantes con el objetivo de

Tabla N° 4
Evolución de oferta y demanda de matrícula área educación (1988-1993)

	Año	Vacante	Post	Matric. PAA	Ing. Esp.	Vac. S/ cob.	Total Mat.	Sobre 700 pts.	Sobre 600 pts.
Pedagogía en Matemática y Computación	1988	35	142	36	--	--	97	1	13
	1989	35	52	18	--	17	77	1	1
	1990	40	108	26	1	14	87	0	1
	1991	35	139	31	1	4	101	0	2
	1992	35	154	27	2	8	97	0	1
	1993	35	132	26	0	9	86	0	0
Pedagogía en Castellano	1988	40	128	33	1	7	142	1	7
	1989	35	105	23	2	12	134	1	6
	1990	40	258	33	8	7	145	0	4
	1991	40	321	42	4	0	144	0	2
	1992	40	230	41	3	0	170	0	1
	1993	50	186	42	1	8	154	0	2
Pedagogía en Historia y Geografía	1988	40	274	42	1	0	162	0	36
	1989	35	245	38	2	0	142	0	26
	1990	35	347	41	9	0	173	0	12
	1991	40	446	42	5	0	185	0	20
	1992	40	282	43	5	0	204	0	9
	1993	50	249	46	5	4	166	0	6
Pedagogía en Educación General Básica Pedagogía en	1988	40	76	23	--	17	136	0	3
	1989	35	31	22	2	13	116	0	1
	1990	35	453	34	5	1	128	0	3
	1991	35	235	34	6	1	139	1	1
	1992	35	195	37	7	0	109	0	3
	1993	40	188	25	6	15	105	0	0
Educación Física	1988	40	146	34	2	4	210	0	0
	1989	40	76	16	6	24	161	0	2
	1990	40	372	36	11	4	186	0	5
	1991	40	349	38	8	3	199	0	5
	1992	40	308	40	9	0	200	0	3
	1993	40	295	34	12	6	175	0	2

Tabla N° 4 (cont.)
Evolución de oferta y demanda de matrícula área educación (1988-1993)

	Año	Vacante	Post	Matric. PAA	Ing. Esp.	Vac. S/cob.	Total Mat.	Sobre 700 pts.	Sobre 600 pts.
Pedagogía en Inglés	1988	--	--	--	--	--	--	--	--
	1989	--	--	--	--	--	--	--	--
	1990	--	--	--	--	--	--	--	--
	1991	40	194	44	5	--	49	0	8
	1992	40	172	34	4	6	73	0	0
	1993	40	149	36	3	4	79	0	2
Educación Parvularia	1988	40	160	28	--	12	128	0	6
	1989	35	62	20	3	15	125	0	1
	1990	35	298	31	6	4	114	0	7
	1991	35	344	35	8	0	143	0	4
	1992	35	264	36	6	0	146	0	4
	1993	40	272	37	7	3	145	0	5
Pedagogía en Biología y Química	1988	70	129	52	1	18	241	0	8
	1989	35	79	26	--	9	188	0	6
	1990	35	193	29	1	6	294	0	3
	1991	35	155	29	3	1	174	0	2
	1992	30	160	30	2	0	140	0	1
	1993	30	118	24	4	6	100	0	0

Fuente: Elementos para un análisis de las carreras de pregrado del Instituto profesional de Osorno (1993)

fortalecer el conocimiento de los estudiantes. Para ello, se compraron computadores y nació el área de asignaturas transversales. A través de la tecnología, por ejemplo, fortalecer el área de lengua materna y lectoescritura. Era una suerte de nivelación debido a que los estudiantes que recibe la Universidad vienen con una desfavorable formación desde la educación media. Hasta esa fecha, el ingreso de estudiantes a las carreras de pedagogías era el mostrado en la Tabla N° 4.

Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (1994 -2002)

Como el tema de los rediseños curriculares no era clara, debido a lo que había pasado con la dictadura en Chile y el impacto que tuvo en el sistema educativo, es que se crea una instancia que la componían personeros de diferentes universidades tradicionales. Esta instancia se llamaba *Comisión de Autorregulación Concordada*, la cual regulaba, en cierta medida, los procesos formativos y la apertura o cierre de carreras. No obstante, lo que ocurría en el entorno respecto a las universidades privadas estaba sucediendo de manera mucho más acelerada.

A partir de mediados de los años 90, se crea la Comisión Nacional de Modernización de la Educación, que básicamente es un acuerdo de Partidos Políticos sobre una agenda educativa. Esta idea de modernizar en esta reforma del sistema educativo se basaba en tres conceptos: eficacia, equidad y calidad. Para ello, se creó el Programa de Fortalecimiento de Formación Inicial Docente, y donde se llamó a concurso el año 1998 a instituciones de educación superior que tenían Formación Inicial Docente.

La Universidad de los Lagos presentó un proyecto que fue evaluado por una comisión internacional integrada por el Ministerio de Educación, el Banco Mundial y algunas universidades norteamericanas y europeas, quienes entregaban el financiamiento para ejecutar los proyectos. Inicialmente, el proyecto se proyectaba para dos años, con posibilidades de prórroga de dos años más. Después de una evaluación de medio término o de medio tiempo. La Universidad de Los Lagos participó y se adjudicó el proyecto, donde Luis Ordoñez fue el director del proyecto y César Marín asumió como subdirector. Además, trabajaban junto con ellos dos en la coordinación Glauco Torres, Drago Vrsalovic y Arturo Grubescic.

“El proyecto FFID, que fue el que estamos hablando, empezó el año 1999. La formación de profesores en ese entonces era una formación de profesores... a ver, cómo decirlo... reflejo de la dictadura. Es decir, un profesor pasivo, un profesor que no tiene iniciativa, sino que simplemente se dedica a ser especialista en su asignatura y punto. Ese era el contexto. Y el año 1994, en Chile se empezó con una reforma, la reforma educativa del año 94” (Luis Ordoñez).

La fundamentación del proyecto nace de una publicación denominada “Análisis crítico de la reforma educativa chilena y fundamentos de una propuesta de formación inicial de docentes” que elaboran Luis Ordoñez y César Marín. En este texto

Tabla N° 5

Distribución de los montos entregados a las 17 universidades para la ejecución de sus proyectos (en M\$ año 2002)

Universidad	Aporte MINEDUC	Aporte Institucional	Total	% aporte MINEDUC
Tarapacá	558.493	306.543	865.036	64,6
Atacama	518.281	217.585	735.866	70,4
La Serena	509.831	67.421	577.252	88,3
U.C. Valparaíso	666.872	961.182	1.628.054	41,0
Playa Ancha	1.037.987	393.623	1.431.610	72,5
Concepción	1.005.027	1.145.336	2.150.363	46,7
Bío-Bío	586.104	237.378	823.482	71,2
U.C. Temuco	534.212	238.927	773.139	69,1
La Frontera	441.735	1.905.031	2.346.766	18,8
Los Lagos	384.268	176.052	560.320	68,6
Magallanes	150.349	68.725	219.074	68,6
Cardenal Raúl Silva H.	769.107	415.774	1.211.882	65,7
Central	187.238	192.893	380.131	49,3
Chile	413.854	402.659	816.513	50,7
Andrés Bello	349.440	246.121	595.561	58,7
Metropolitana	1.253.416	580.381	1.833.797	68,4
P.U Católica	641.938	986.397	1.628.335	39,4
Total	10.035.153	8.542.028	18.577.181	54,0

Fuente: Avalos (2002)

se posiciona al sistema educativo como neoliberal, donde la formación de profesores es parte del mercado y la economía del país, es decir, es el reflejo de la dictadura, un profesor pasivo que no tiene iniciativa y ser especialista en su asignatura. Es a partir de esa premisa que los autores recalcan la teoría crítica de Jürgen Habermas y la pedagogía crítica de Paulo Freire. Se buscan así las grietas de la reforma que nos permitieron meternos y hacer algo distinto a esa concepción más neoliberal que tenía la reforma educacional. La idea era que con este proyecto se pensara en la didáctica y la pedagogía principalmente para superar el constructivismo y avanzar a lo dialógico y social. La propuesta se divide en cuatro áreas:

Área curricular: Como históricamente las carreras de pedagogías tenían una tendencia asignaturista, enfatizando la disciplina por sobre la pedagogía, en esta ocasión, y por segunda vez en la historia de la institución, se hace un vuelco a la pedagogía. Se crean núcleos temáticos, que son módulos que toman elementos de las asignaturas pero en función de problemas que tienen que ver con la pedagogía y la formación. Conexión entre el conocimiento científico y el conocimiento pedagógico. En lo práctico, se redujeron horas en asignaturas relacionadas con la disciplina, y se aumentaron en relación a la didáctica y la pedagogía.

Área didáctica: Este ámbito se basa en tres cosas centrales: la formación de identidades personales, la apropiación de saberes y la integración social para lograr estas interacciones. En este último, se realizaron talleres y cursos, con personas externas a la Universidad y entendidas en la materia, y consistía en identificar mecanismos de entendimiento. Hubo un análisis de modalidad didácticas que se conocieron a través de un rol o de la experiencia. Finalmente se seleccionaron aquellos que parecían más aptos, de acuerdo a lo que se quería proyectar a través de esta iniciativa, como por ejemplo el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje con Recursos Informáticos, Aprendizaje Dialógico, entre otros. Esto significó que para llevarlo a la realidad hubo que diseñar, aplicar y evaluar.

Área de recursos del aprendizaje: Esta área se subdividió en dos partes: recursos informáticos y recursos audiovisuales. Como en este tiempo se contaba con poco material de apoyo y solo había computadores sueltos en la Universidad, se creó un laboratorio de computación con equipos de última generación con una capacidad para 50 personas, se compró software, controladores y equipo técnico. En esta gestión, estuvo a cargo Roberto Canales. La segunda parte era audiovisual, donde se adquirieron y administraron equipos de otro tipo, tales como proyectores, software para elaborar presentaciones, ya que antes se usaban proyectores de diapositivas y máquinas fotográficas. Por último, hubo una inversión importante de textos.

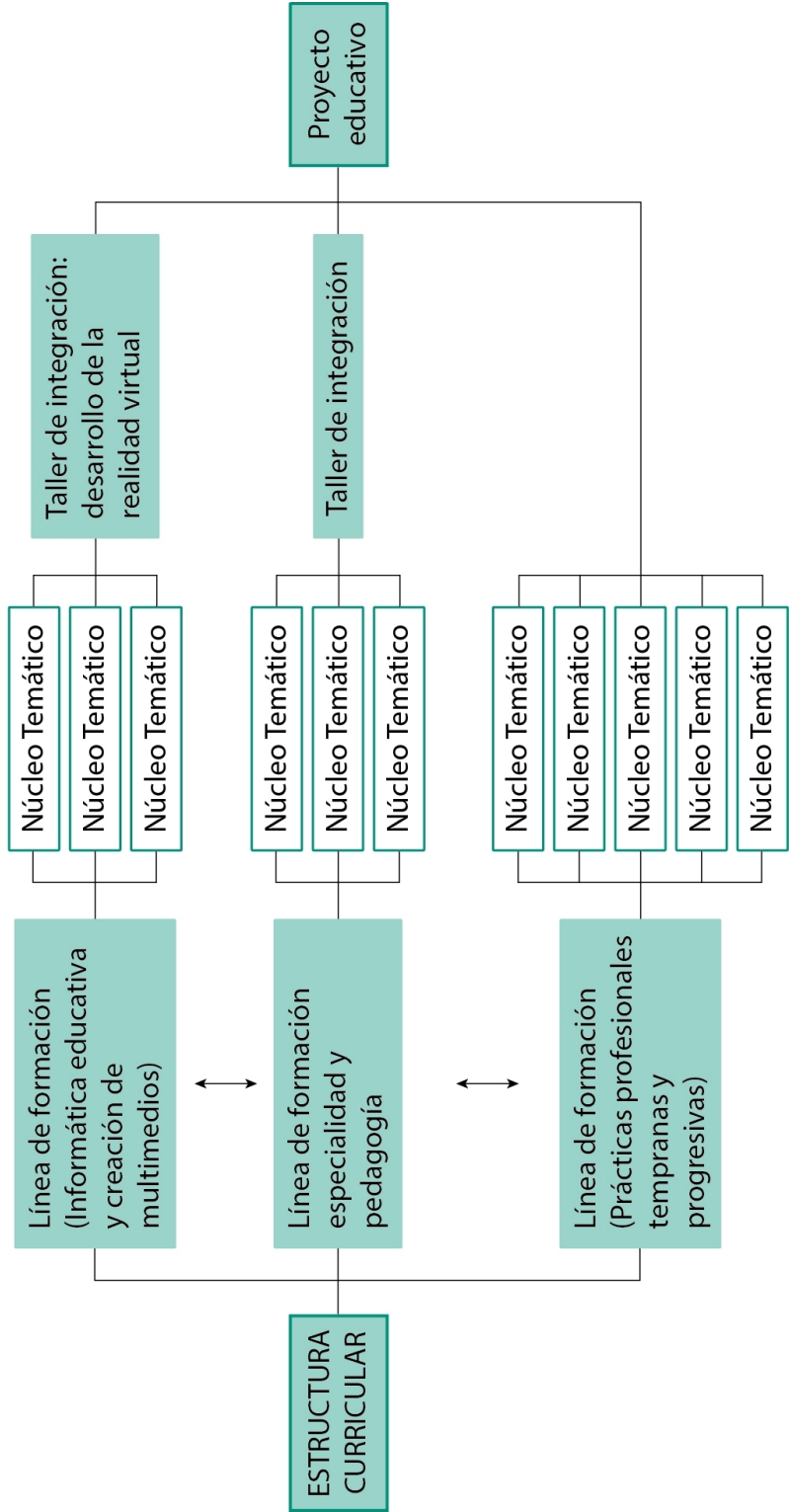


Figura N° 4. Propuesta núcleos temáticos Proyecto PFFID.
Fuente: Profesores para Chile, historia de un proyecto, Beatrice Avalos, 2002.

Área de perfeccionamiento académico: Esta área también se subdividió en dos, que fueron programas cortos de perfeccionamiento y formación de posgrado. El primero financiaba a los académicos asistencias a cursos, pasantías nacionales, estadías, congresos, simposios, etc. También, se organizó congresos, donde se invitaban a la Universidad a académicos de otros proyectos similares para que participaran, lo que produjo cierta sinergia. Y en lo segundo, el proyecto financió a cinco académicos sus estudios de doctorado en universidades europeas.

Tabla N° 6

Percepción de docentes y estudiantes sobre cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Área de cambio	Coordinadores y docentes	Estudiantes
Metodologías activas, menos clases frontales, más trabajo práctico, formas innovadoras de evaluar	Atacama, Serena, Católica de Valparaíso, Cardenal Raúl Silva H., Metropolitana, Concepción, Los Lagos, Magallanes, Tarapacá, Andrés Bello, Bío-Bío y Católica de Temuco	Los Lagos, Cardenal Raúl Silva Henríquez, Metropolitana y Central
Actividades centradas en construcción de conocimientos, aprendizaje cooperativo, integración	Atacama, Metropolitana, La Frontera, Los Lagos, Tarapacá, Andrés Bello, Concepción, Católica de Valparaíso, Bío-Bío, Católica de Temuco, Central, La Frontera	Los Lagos, Metropolitana, Central, Cardenal Raúl Silva Henríquez
Incorporación de tecnologías en el aula	Atacama, UMCE, Los Lagos, Concepción	Chile, Metropolitana, Concepción
Entrega de visión pedagógica: reflexión crítica y debate sobre la profesión		Católica de Valparaíso, Cardenal Raúl Silva Henríquez, Chile, Atacama

Las prácticas también tuvieron un realce importante. El estudiante iba en primer año de carrera unas horas a práctica, y después iba en los semestres aumentando el número de horas y aumentando el nivel de complejidad de las labores, aprovechando el gran número de escuelas uni y bidocentes en la ciudad de Osorno y sus alrededores.

Una vez que el proyecto terminó, hubo una evaluación final y se pidió una prórroga de un año pero sin financiamiento para terminar todos los procesos que estaban en curso. El año 2003 se finalizó el proyecto y se hizo la evaluación final, hecha por evaluadores extranjeros, la cual tuvo una buena nota de aprobación. En total, se estima que participaron 67 académicos a lo largo del proyecto. Por otro lado, se hizo una autoevaluación por parte de la universidad, donde Francisco Vergara fue quien lideró esta iniciativa ex post, no obstante, los resultados no se llegaron a medir en su totalidad.

Por otro lado, hay quienes fueron parte de esta modificación curricular, que hicieron críticas a este modelo. Que si bien, en lo teórico estaba bien plasmado, en la bajada costó mucho la integración de las temáticas, que se echó de menos mayor profundización disciplinar en las mallas como una herramienta que puedan tener los estudiantes al enfrentarse a futuro como profesores de aula. En tercer punto, para los docentes era insostenible comprimir en un semestre lo que había significado antes alrededor de ocho semestres. Y por último, se cuestiona la cantidad de dineros que se gastó para esta implementación, ya que en términos generales, se sigue considerando que la formación de profesores es la misma, ya que no se consideraron problemáticas sociales en su total compleji-



Imagen N° 16. PET en 1972 (Diario La Prensa, 1 de abril de 1972).

dad de la estructura educativa, en otros términos, en las políticas e instituciones educativas.

“Ya no se trata de esta historia de las fechas, los nombres, las cosas por el estilo, sino que la historia hoy día tiene otra formación y se van conformando los problemas que tú tienes que resolver, ¡pero eso significa lectura! ¿Y en un semestre le puedes dar de leer libros a los chicos? Mira, yo en los cuatro cursos que tenía, los alumnos se leían unos cinco a seis textos enteros. Hoy día no pueden. Ah, y 15 horas de clases a la semana. Se aburren los alumnos y te aburres tú” (Luis Carreño).

La contrarrespuesta a estas críticas se sostiene en que para el contenido disciplinar actualmente hay mucho más facilidad en el acceso a través de internet y material bibliográfico. Sin embargo, en los vaivenes de la formación inicial de profesores se ve con el tiempo cómo los alumnos han obligado al sistema a incorporar cambios o innovaciones desde el punto de vista de los contenidos y metodologías.

Los Programas Educativos para Trabajadores (PET)

El origen de los PET se remonta al gobierno del Presidente Jorge Alessandri Rodríguez (1958-1964), con la formación de profesores de educación Básica con planes especiales. En esta época se da comienzo al proceso de la Reforma Educacional que con la necesidad de expandir la educación primaria a toda la población, culminaría con la iniciativa de los llamados “profesores marmicoc”, que significan de fácil cocción, y que se traducían en la capacitación acelerada de jóvenes egresados de enseñanza media durante dos veranos (enero). Se les entregaba la instrumentalización técnica mínima para hacer clases en lugares desprovistos hasta ese momento. Al aumentar la población a alfabetizar, lógicamente aumentó también la necesidad de formar más profesores marmicoc. El Centro Universitario participó en esta tarea en el periodo de Eduardo Frei Montalva (1964-1970). Se les comenzó a llamar PET (Programa Especial para Trabajadores) en la época del Presidente Salvador Allende Gossens (1970-1973), cuando la Universidad de Los Lagos era Sede de la Universidad de Chile en Osorno.

En el año 1997, se reabre la posibilidad los profesores Marmicoc, a través del Programa Especiales para Trabajadores (PET) con la idea de “universidad para todos”. En un comienzo, tuvo una duración de dos años y en horarios vespertinos, con el fin de que los trabajadores pudiesen asistir a clases y capacitar-

se en la docencia. En ese mismo año, se creó el Instituto Tecnológico de la Universidad de Los Lagos con la idea de expandirse hacia otras regiones de la macrozona austral e impartiendo carreras técnicas como técnico en administración, técnico en construcción, técnico en comunicaciones, técnico en computación, técnico en industria alimentaria y asistente de párvulos. Es así como posteriormente al ingresar un nuevo rector, éste solicita el cierre de los tecnológicos. No obstante, Francisco Vergara, el creador del Tecnológico, persistió en la idea y consiguió asentar las sedes de Castro y Coyhaique.

“Lo que pasa es que el exceso de triunfalismo hace que se les vaya los pies a la gente. Yo no sé si Uds. saben, pero yo cree el Tecnológico. O sea, cuando se creó los PET, los creó Alejandro Santibáñez, yo presento el proyecto de creación de carreras técnicas en la Universidad. ¿Por qué yo? Porque yo provengo de la Universidad Técnica del Estado, te lo dije. Entonces, para mí era una cosa puntual lo técnico. Entonces, presenté el proyecto y se creó el Tecnológico en ese año en que se creó el PET. Ese mismo año se creó el programa de trabajadores y el Tecnológico. En la fundamentación del proyecto aparecía la inserción en la región, en la macro-región sur-austral, así dice el proyecto. Hablamos de la X y la XI región, y a lo mejor la XII” (Francisco Vergara).

Es preciso establecer la diferencia entre lo que fue la administración y la formación en los PET. La formación casi no tuvo mayor interrupción, pero sí se prolongó los planes de estudio de tres a cuatro años. Con el bajo presupuesto que venía arrasando la Universidad, la Rectoría vio en los PET la posibilidad de incrementar las finanzas. Por esta razón, se estimuló la creación del Plan Especial de Profesores de Educación Básica, orientado a capacitar para trabajar desde 1° hasta el 6° año de la escuela Básica, sin menciones para 7° y 8°. Los estudiantes que ingresaban a estos programas, por lo general, eran personas que tenían experiencia, lo que significó en gran parte buscar la certificación de lo que habían aprendido en sus años de trabajo en el sistema escolar. No obstante, para quienes ingresaban sin tener una experiencia laboral, para muchos esto significó la desprofesionalización docente. Las condiciones en algunos casos eran paupérrimas en las diversas sedes a lo largo del país, pero la cercanía a Osorno significaba mejores condiciones de funcionamiento, ya que éste era el centro neurálgico.

Respecto a la administración de los PET, la estrategia fue externalizar este servicio y quienes estuvieron a cargo fueron Carlos Moya y María Eliana Lagos. El Ministerio de Educación en aquel entonces no puso límites a estos programas que implementaron la Universidad de Los Lagos y la Universidad

Arturo Prat. La matrícula creció a tal punto que se escapó el control, teniendo presencia en 43 ciudades a lo largo del país y una matrícula superior a 20.000 estudiantes. De esta manera, se hizo imposible con el tiempo controlar la calidad de estos programas y las condiciones, aparte del afán de la Universidad de autofinanciarse finaliza con que el Ministerio de Educación exija el cierre de este programa, y en el cual Oscar Garrido apoya desde Santiago la eliminación de sedes. Si bien, como mencionan algunos informantes, el objetivo de los PET fue la capacitación, este programa ayudó a salvar financieramente a la institución. Por la misma razón, esto implicó que cuando se solicita el cierre en el año 2007, la Universidad de Los Lagos se enfrentó a nueva crisis de alto impacto financiero en la rectoría de Raúl Aguilar.

Durante la década del 2000 fueron sucediendo una serie de hechos, como la creación del Programa de Estudios y Documentación en Ciencias Humanas (PEDCH) en el año 2002, idea que nace del Magister en Ciencias Humanas con mención e Historia, con el propósito de vincular la carrera de pedagogía en Historia con el Magister e incentivar la investigación local. En el año 2003, se realiza la conmemoración de los treinta años de la dictadura, donde se realizaron foros y seminarios invitando a funcionarios de la Universidad a compartir sus testimonios como una forma de despertar la memoria colectiva en torno a la violación sistemática de los derechos humanos en el periodo. En el año 2004, comienza surgir un fuerte movimiento estudiantil en torno a la movilización contra el Foro APEC, esto de la mano con la reanimación del MIR a través de su proceso de rearticulación a nivel nacional, lo que se manifiesta con actos que hacen noticia en la ciudad de Osorno. En este acontecimiento, los movimientos sociales comienzan a elaborar una crítica hacia el neoliberalismo y la preocupación por los sucesos internacionales aumenta. El encarcelamiento de mucha gente de la carrera de Pedagogía en Historia a principios de los noventa influye en el descenso de las movilizaciones en esa época, y que en los 2000 se retoma. Es así como en el 2005 hay una fuerte movilización nacional exigiendo triestamentalidad, como efecto de la desarticulación política y la supresión de espacios democráticos por parte de la dictadura. Por último, en el año 2006 se produce la movilización de los “pingüinos”, donde estudiantes secundarios a nivel nacional logran instalar a nivel de estudiantes y docentes el problema del sistema educacional y su relación con los procesos de desigualdad socioeconómica.

Escuela de Pedagogía y desafíos actuales (2007 a la fecha)

En el año 2007 comienzan los procesos de acreditación institucional y de programas a través de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Comenzó como una instancia voluntaria y que traducía en beneficios. El primer año, la Universidad no se acreditó y entró en fuerte crisis de desconfianza de parte de la comunidad hacia la gobernabilidad de la institución. Como consecuencia, se cierran carreras y se cierran los PET. Por comunidad se entiende a los estudiantes que postulan, a las familias que invierten en la educación de sus hijos y que en este panorama, añadiendo las movilizaciones, muchos estudiantes se trasladan de institución. Es por ello que, a través de un claustro de profesores, se le pide la renuncia al rector Raúl Aguilar. Además, estos problemas repercuten en la caja de la Universidad que se ve desfavorecida. Las carreras que se cierran en ese entonces son Educación Diferencial y luego Educación Básica. La acreditación voluntaria comienza el 2007 y en esta instancia se someten Pedagogía en Matemática, que se acreditó por cuatro años, y posteriormente Pedagogía en Educación Física. A partir del año 2011 la acreditación pasa a ser obligatoria.

“Pero tampoco hubo mayor discusión de eso. Yo recuerdo algunas movilizaciones también internas, y otras también al alero del CONFECH a nivel nacional, pero finalmente, bueno, y mirado desde hoy en día, la política nacional que se estaba pensando en esa época se implementó. O sea, las carreras dentro de las universidades estatales que no se fueron acreditando, se fueron cerrando. Y eso también pasó con Educación Diferencial acá en la Universidad, se comenzaron a cerrar” (Carolina Carillanca).

En 2009 inicia la rectoría de Óscar Garrido, actual rector, quien logra un fuerte cambio en la cultura organizacional, es decir, la cultura de la calidad, el mejoramiento continuo, la instrumentalización a través de planes estratégicos. Además, mantiene un liderazgo muy fuerte. Es tanto a partir de la acreditación de las carreras con un plan de mejoramiento establecido por la Universidad en este proceso, como el posicionamiento del rector, que se crea la Escuela de Pedagogía en el 2012. La creación de la escuela era algo que se venía conversando incluso desde el año 1999, pero había una serie de dificultades que no permitió su concreción, entre ellas, que los departamentos académicos no querían dejar la administración de las carreras, porque en cierta medida el departamento lo que hace es prestar servicios de docencia a las carreras desde el punto de la disciplina. Es así como la Escuela de Pedagogía pasa a cumplir una instancia funcional de gestión y administración de las carreras de pedagogía, fundamentalmente en términos financieros, además de darle un

sello y abogar por una formación pedagógica común. La escuela, por tanto, tiene que tener una buena comunicación con los departamentos, y aglutina dos entes importantes: los jefes de carrera y los coordinadores de práctica. En estos espacios es donde debe dar coherencia a la formación inicial de profesores en función de políticas institucionales y llevar acciones tales como el Programa de Mejoramiento Institucional de Formación de Profesores (PMI 1503). Los beneficios de la Escuela es que existe la oportunidad para postular a fondos del Ministerio de Educación.

“Entonces, muchos colegas se preguntan por qué una Escuela de Pedagogía si existe un Departamento de Educación, por ejemplo. Ahora, la Escuela de Pedagogía formalmente es una instancia funcional, es decir, que es de gestión y administración de las carreras pedagógicas, y esa gestión y administración tiene que ver fundamentalmente con ámbitos de tipo financiero, de desarrollo de la carga académica y de cumplimiento del perfil de egreso asociado a la Licenciatura en Educación. Ahora, eso implica que por el hecho de ser funcional, tiene que tener contacto y buena comunicación con los departamentos” (Alex Pavié).

Desafíos

Los entrevistados, a través del recorrido y estadía en la Universidad de Los Lagos, reflexionan finalmente en los desafíos pendientes de trabajar como institución, en tres ámbitos:

Institucional externo: Los informantes declaran que la Universidad de Los Lagos no tiene mayor vinculación con la ciudad de Osorno y con la región. Si bien la Universidad ha pasado por varias crisis, lo que queda es crear, gestionar, apoyar y fortalecer redes con la población en general y con las comunidades mapuche williche en particular, ya que la imagen no es muy favorable para la población osornina. En ese aspecto, se proponen espacios de reflexión sobre la situación país, sobre la democracia y cuál es la responsabilidad de la “cosa pública”.

Institucional interno: La Universidad debe cuestionarse respecto a qué ciudadano quiere formar de acuerdo a la realidad existente. Desligarse del Ministerio de Educación, considerando el principio de autonomía universitaria, y crear un modelo propio basado en el conocimiento y experiencia, articulándose con otras instancias de la institución, entre ellas, Puerto Montt y Chiloé, evitando la competencia entre pares.

Formación pedagógica: El desafío que queda es que desde la Escuela de Pedagogía haya mayor vinculación con los establecimientos educacionales de la región, creando un modelo educativo acorde a la realidad de las escuelas en la actualidad reforzando desde las prácticas, ya que se ha copiado modelos europeos que no se pueden aterrizar por la distancia cultural que existe. En este modelo insistir en la pedagogía, en los valores, en humanizar y fortalecer un pensamiento crítico, con el objetivo de lograr una identidad profesional docente.

Conclusiones

El contexto sociopolítico que le ha tocado vivir a la institución en sus diferentes versiones desde sus inicios ha sido complejo. En una primera instancia, previo a 1973, la institución se plantea bajo dependencia de la Universidad de Chile, bajo reformas y la efervescencia política con la UP; la vinculación con comunidades mapuche williche y el choque con la parte más conservadora de Osorno, el posicionamiento político de los académicos y directivos; y la discusión a nivel nacional del proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU). Luego, la dictadura militar trae consigo el control, la desvaloración de la labor docente y la formación de profesores específicamente a partir del año 1981. A partir de este año, se deja una marca en la educación formal en el país que no ha sido fácil de combatir. No obstante, se abre la oportunidad para repensar la educación y la enseñanza en relación con el contexto y el entorno.

Por otro lado, las condiciones institucionales han ido a la par con el contexto sociopolítico, que han condicionado en estas etapas a la Universidad. Sin embargo, la institución ha sufrido crisis internas y transformaciones que han permitido la evaluación, la autocrítica y el empoderamiento de diferentes grupos con propuestas.

Por último, los aspectos curriculares han tenido influencias externas (como las escuelas normales, la Universidad de Chile, el Instituto Pedagógico y el Ministerio de Educación), desarrollo de los enfoques que deambulan entre las ciencias de la educación, lo disciplinar y la pedagogía. A pesar de ello, las carreras de pedagogía no se han enfocado en la investigación, porque las emergencias son otras en relación a los estudiantes. Lo que queda en este sentido, son las experiencias de que se pueden plantear y hacer innovaciones en lo curricular, lo cual permite abrir los espacios para la discusión sobre conceptos fundamentales: cómo entendemos la educación, qué educación queremos y cómo plasmamos esa visión en la formación.

Notas

- 1 Este artículo es producto de una investigación generada como parte del proyecto de mejoramiento institucional Convenio Marco FID 1656, firmado entre la Universidad de Los Lagos y el Ministerio de Educación. Estos resultados formaron parte del diagnóstico de la situación de la FID en la ULagos a objeto de generar un plan de implementación que fue concretado a través del Convenio Marco FID 1758.
- 2 La decidida iniciativa de la Ilustre Municipalidad de Osorno en respuesta al interés de diversos sectores sociales, entre ellos padres y apoderados de la ciudad que veían en estos colegios regionales una oportunidad para la formación profesional de sus hijos y pupilos. La máxima expresión de ello fue la conformación en 1961 del *Comité Central Pro Creación del Colegio Universitario*, presidido por el Alcalde René Soriano. Diario La Prensa (1961)
- 3 Las otras carreras eran: Orientadora del hogar, Técnico Artístico, Técnico Agrícola, Técnico Administrativo y Asistente Técnico en Construcción
- 4 Hacia finales del siglo XIX llegan a Chile un puñado de profesores alemanes contratados por el gobierno de Balmaceda, quienes además de fundar el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile se hicieron cargo de las Escuelas Normales. De esta manera, arriban a Chile las nociones pedagógicas del alemán J.F. Herbart, quien consideraba que el fin de la educación era la formación del carácter, un tipo de moral y de disciplina intelectual. De allí que las características que se fomentaban eran: orden, puntualidad y obediencia. Por ello el énfasis estaba en los métodos de instrucción más que en los conocimientos disciplinares. Se incorporan a la formación normalista nuevas materias como: psicología, pedagogía crítica, metodología pedagógica, historia de la pedagogía y la idea de “clase modelo”. Se enriquece el currículo de la formación con la enseñanza de la educación física, música y canto, las artes y los trabajos manuales, junto a nuevos métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura (En Ávalos, 2002).
- 5 Informe de Autoevaluación Carrera Educación Parvularia, junio 2013, p. 31.

Referencias

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio* 23: 204-216.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía: Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo interpretativo para la investigación social*. Bogotá, Colombia: Antropos.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*.

- Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Halbwachs, M. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 69: 209-219.
- Menjívar, M., Argueta, R., y Solano, E. (2005). *Historia y Memoria: Perspectivas teóricas y metodológicas*. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Ministerio de Educación (2016). Convenio Marco FID. Elementos generales. Disponible en: http://www.mecesup.cl/usuarios/MECESUP/File/2016/eventos/FID/11octubre/PresentCM2016-FID_11-10-16.pdf
- Peralta, G., y Hipp, R. (2004). *Historia de Osorno: Desde los inicios del poblamiento hasta la transformación urbana a fines del siglo xx*. Osorno, Chile.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. Federación de estudiantes (1973). ENU: El control de las conciencias. Disponible en: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-93514.htm>
- Ricoeur, P (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, G. (2008). Diálogo de especialistas sobre formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía. En: G. Rodríguez (compiladora), *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía. Tendencias y perspectivas*, pp. 7-10.

Documentos institucionales

- Universidad de Chile (1978). Informativo Técnico Prorectoría (INTEP) N47.
- Terfort, T. (1978). Informaciones Universidad de Chile Sede Osorno.
- Instituto Profesional Osorno IPO (1983). Guía del estudiante.
- Liberona, P.; Valenzuela, F.; Ríos, R. (1993) Elementos para un análisis de las carreras de pregrado del Instituto Profesional de Osorno. Dirección de Planificación y Desarrollo, Instituto Profesional de Osorno.

Otros

- Diario *La Prensa*, Osorno.
- Periódico *Surazo*, Osorno.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Formación inicial docente ULagos: proyecciones para una docencia universitaria orientada a *scholarship* of teaching and learning

Mariela Casas

Introducción

En las últimas dos décadas, la formación inicial docente (FID) en Chile ha experimentado los efectos de las redefiniciones producidas en la educación superior, así como de las políticas nacionales conducentes a mejorar la calidad de la formación del futuro profesorado, en un contexto en que el desempeño docente ha ido adquiriendo mayor interés e importancia como factor asociado a la calidad educativa en el sistema escolar (Mineduc, 2003; Bazán y González, 2008; Avalos, 2014).

Las transformaciones de la educación superior se han intensificado en el último tiempo producto de la expansión de la educación terciaria, que ha caracterizado a prácticamente todos los países y es probablemente el cambio de mayor alcance y velocidad en el panorama actual de este sector (Atria, 2012). En Chile, el crecimiento sostenido de la tasa de matrícula, se observa, de acuerdo con Brunner (2015), primero como un proceso de masificación –hasta mediados de

la década del 2000— y luego como una fase superior que el autor denomina *universalización* del acceso a la educación superior. Este escenario ha significado un cambio en los perfiles de ingreso del estudiantado, ha revelado junto con ello las inequidades presentes en los sistemas educativos —especialmente en Latinoamérica— y ha modificado las culturas universitarias que han debido enfrentar este nuevo escenario con nuevas estrategias.

Junto a lo anterior, la Declaración de Bolonia, de 1999, tuvo un alto impacto en Chile en materia de desarrollo curricular (Espinoza y González, 2016), particularmente con la incorporación del proyecto TUNING-América Latina como parte del Programa Mecesp (Mejoramiento de la calidad de la educación superior), a través del cual se han destinado importantes recursos económicos a las universidades para la implementación de enfoques curriculares basados en competencias. Asimismo, el modelo europeo de sistema de créditos transferibles fue asumido desde el año 2003, a partir de un acuerdo de las universidades que conforman el Consejo de Rectores, con el propósito de facilitar la homologación de estudios y promover la movilidad estudiantil, denominándose en nuestro contexto SCT-Chile. Estos nuevos enfoques curriculares, que plantean un cambio desde una atención puesta en la enseñanza a una focalizada en los aprendizajes y en el tiempo que demora cada estudiante en lograrlos (CRUCH, 2013), han sido asumidos por gran parte de las universidades en sus modelos educativos institucionales. De hecho, un trabajo que revisa los modelos educativos de 14 universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores, indica que todos éstos asumen explícitamente el enfoque basado en competencias y se centran en el estudiante y su aprendizaje (Ampuero et al., 2014).

En este contexto, las instituciones han ido tomando medidas para promover una enseñanza centrada en las y los estudiantes y su aprendizaje, principalmente a través de iniciativas dirigidas al desarrollo docente del profesorado universitario¹, entendiendo que la calidad de la docencia universitaria se relaciona estrechamente con la calidad de los aprendizajes (Jerez, Orsini y Hasbún, 2016), aunque cabe señalar que esta relación no es exclusiva (Madinabeitia y Fernández, 2017). De estas iniciativas, se destacan principalmente la implementación de programas de formación en docencia universitaria, de corta y larga duración, fondos para financiar proyectos de innovación docente, y, premios o reconocimiento público —en algunos casos recompensas económicas— a los mejores docentes.

La línea de incentivo a la implementación de proyectos de innovación en la docencia es la que ha mostrado un mayor nivel de alcance y de resultados evidenciables a través de la presentación de ponencias² y de publicaciones en re-

vistas científicas o en libros editados por las universidades. Sin embargo, aunque ha tenido un gran despliegue en nuestro país, se requiere que las innovaciones avancen en mayores niveles de sistematización y de visibilidad de las mejoras implementadas, así como en procesos de institucionalización. Respecto de los programas de formación en docencia universitaria, existe muy poca evidencia de sus resultados e impactos. Un trabajo reciente de Marchant (2017), concluye que los programas formativos que se ofrecen desde los centros de desarrollo/apoyo docente no responden a un modelo teórico propio de la educación superior, los cursos de formación docente tienen un carácter más bien generalista y su diseño está pensado para docentes independientemente de sus respectivas disciplinas.

La experiencia internacional para el desarrollo de la docencia universitaria muestra resultados y avances visibles muy distintos al caso chileno y latinoamericano. El recorrido, por supuesto, ha sido diferente y estas experiencias gozan de una mayor trayectoria en el tiempo. En Europa, Norteamérica, Asia y Oceanía, el desarrollo docente del profesorado universitario “ha sido extensamente investigado, desarrollado e implementado con buenos resultados a lo largo de alrededor de 40 años” (González, 2015, pp. 391-392), el foco ha estado puesto en una forma de desarrollo docente basada en evidencia e investigación (González, op. cit.).

Se trata de la incorporación del enfoque académico de la enseñanza y el aprendizaje, *scholarship of teaching and learning*³ (SoTL). Bajo este enfoque se conjuga la innovación con la investigación, los programas de apoyo/desarrollo docente fomentan la comprensión sobre cómo aprenden las y los estudiantes, e impulsan la generación de conocimiento académico sobre la enseñanza en la universidad (González, 2010, 2015; Marchant, 2017).

En nuestro contexto, los reportes de investigación sobre la relación entre docencia y aprendizaje de las y los estudiantes en la universidad, sugieren explícitamente que las universidades chilenas adopten este enfoque (González, 2010; González, Montenegro, López, Munita y Collao, 2011; González, 2015; Marchant, 2017), como estrategia para avanzar en el desarrollo de una docencia centrada en la calidad de los aprendizajes, teniendo en consideración que el profesorado universitario que adopta y practica SoTL es más propenso a fomentar un aprendizaje profundo en sus estudiantes (Trigwell, 2013).

Un caso concreto, y al parecer el único en Chile, de formación en docencia universitaria que incorpora este enfoque es el “Diplomado en investigación en docencia universitaria” y el “Diplomado en innovación y docencia universitaria”, ambos dictados desde el año 2018 por la Universidad de Chile. El reciente interés en este enfoque ha decantado, además, en la creación de una Red conti-

nental –LatinSoTL, fundada el 2019- que reúne a instituciones de educación superior, a académicas y académicos, y a profesionales de Latinoamérica y El Caribe interesados en promover y desarrollar el enfoque académico de la enseñanza y el aprendizaje en las propias disciplinas o en la gestión formativa.

El objetivo de este capítulo es proponer alternativas que orienten la adopción de *scholarship of teaching and learning* para el desarrollo de la docencia universitaria, en el contexto de las carreras/titulaciones de pedagogía de la Universidad de Los Lagos. Para ello, revisaremos de qué se trata este enfoque, luego se presentará el marco institucional actual de la FID en esta institución, que muestra una serie de innovaciones desarrolladas en el último tiempo en distintos ámbitos de la docencia universitaria que apuntan a mejorar la calidad del aprendizaje en las y los estudiantes. A partir de esta caracterización, se ofrecerán alternativas sobre los posibles caminos a recorrer que permitan proyectar la incorporación de este enfoque en el contexto de estas carreras/titulaciones.

Qué es *scholarship of teaching and learning*

El concepto *scholarship of teaching and learning* ha sido un tanto elusivo en su definición, pero existe acuerdo respecto de que no se trata solamente del acto de enseñar y de hacerlo bien, sino de mirar la propia práctica educativa con el mismo sentido de escepticismo que guía la práctica de investigación (Kreber, 2006). Se trata de analizar de manera crítica cuestiones como el qué, cómo y porqué de la enseñanza y el aprendizaje, de la misma manera en que un(a) académico(a) lo haría respecto de cualquier propuesta en el campo de investigación o campo teórico de su disciplina (Andresen, 2000, en: Kreber y Kanuka, 2006). Correspondería a una manera “distintiva” de concebir la actividad de enseñanza y aprendizaje en educación superior, en la cual se colocan en juego las maneras propias de pensamiento y acción que caracterizan al trabajo académico.

Este cambio en la forma de concebir la docencia universitaria, que tiene sus primeros desarrollos en Estados Unidos en la década del noventa luego del informe de Ernest Boyer (1990), implica que la propia docencia se convierte en objeto de investigación en un trabajo serio, sistemático, riguroso e informado (Boyer, op. cit.), y como tal, se nutre de los avances en la investigación sobre el aprendizaje de las y los estudiantes en la universidad, y en particular sobre el aprendizaje en cada disciplina (Badley, 2003; Huber, 2002; Huber y Morreale, 2002; Hutchings, 2010; Kreber y Kanuka, 2006; Paulsen y Feldman, 2006; Quinell et. al., 2010).

Podemos definir *scholarship of teaching and learning* como la integración entre investigación, enseñanza y aprendizaje del estudiante (Hutchings y Shulman, 1999; Paulsen, 2001; Hubball y Burt, 2006; Hubball y Poole, 2008), entendiendo por investigación al trabajo intelectual que comprende desde indagaciones reflexivas y disciplinadas sobre la propia docencia, a estudios con diseños elaborados de investigación que van más allá de una experiencia particular de enseñanza (Dewar, 2008).

Una característica esencial de SoTL es el carácter público de la docencia y la revisión por pares. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje no tendría ningún valor académico si no se somete a revisión por pares y si los resultados no se colocan a disposición de otros para su posible utilización. Respecto de la revisión por pares, si bien su sentido último es validar las proposiciones que se presentan a revisión y juicio, en la práctica de *scholarship of teaching and learning* se reconoce el valor que tiene su sentido más colaborativo, aportando en configurar una cultura académica sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad (Hutchings y Bjork, 1999), y en proporcionar una instancia de interacción que posibilita la retroalimentación y mejora de la práctica docente (Kreber, 2015).

En relación con lo público, Hutchings y Bjork (1999) indican que es una característica definitoria de *scholarship of teaching and learning*: cuando la enseñanza deja de pertenecer al espacio privado del profesorado universitario, porque pasa a ser objeto de revisión y crítica por los pares, se convierte en propiedad de la comunidad, disponible para su empleo productivo en futuros trabajos (Shulman, 1998 y 1999, en: Hutchings y Bjork, op. cit.). Como indican Huber y Hutchings (2005, en: Simmons, 2008), la salida a lo público de la enseñanza se orienta a que otros puedan construir sobre el conocimiento generado. En este contexto, lo público tiene sentido como mecanismo para que la actividad de enseñanza avance y pueda ser abordada, en la práctica, con mayores elementos de juicio.

Podemos destacar, por último, que un objetivo reconocido de SoTL es mejorar la experiencia de aprendizaje de las y los estudiantes (Trigwell, 2013), pero, además, se aprecia que ha dinamizado la investigación en la docencia, y estimulado la innovación y la excelencia docente (Morales, 2010). En este sentido, este enfoque ha pasado a constituirse en un marco orientador desde el cual se crean condiciones para la mejora institucional de la enseñanza y el aprendizaje (Chalmers, 2011) y se ha convertido en un movimiento internacional (Dewar, 2008; Servage, 2009; Chalmers, 2011; Trigwell, 2013) que moviliza a las comunidades académicas a través de asociaciones científicas, congresos y revistas especializadas en SoTL que abarcan distintas disciplinas.

Formación inicial docente Ulagos y SoTL

Un conjunto de políticas y regulaciones nacionales se han dispuesto en Chile con el propósito de asegurar que las y los estudiantes de pedagogía adquieran las competencias de egreso –aprendizajes o saberes integrados- necesarias para desempeñarse en el contexto de un sistema escolar que requiere ser renovado. Bajo este contexto, la Universidad de Los Lagos ha emprendido una serie de acciones de mejoramiento de la FID que se han concretado en distintos ámbitos de la docencia universitaria (currículo, evaluación, prácticas de enseñanza y aprendizaje, entre otros), con el apoyo del “Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) ULA 1503” y del “Convenio Marco FID 1758”, financiados por el Ministerio de Educación a través del Programa Mecesp. De estas iniciativas, implementadas desde al año 2016, queremos destacar las siguientes:

- i. alineamiento de los currículos de formación con el enfoque basado en competencias y con los estándares orientadores para la FID en cada una de las ocho carreras pedagógicas que se imparten en los campus Osorno y Puerto Montt;
- ii. ajustes curriculares y en la normativa institucional para la implementación y seguimiento de la carga de trabajo/estudio de las y los estudiantes (SCT-Chile);
- iii. creación de una línea de formación práctica común que fortalece la inmersión temprana en el sistema escolar, delimita más claramente las secuencias de aprendizaje y desempeños esperables en la trayectoria formativa, entre otras características;
- iv. actualización de la línea curricular común de formación general en educación y pedagogía;
- v. actualización de la formación integral (común a toda la institución) con sello en la ciudadanía, los derechos humanos y la interculturalidad;
- vi. implementación de estrategias para fortalecer el vínculo de los programas de formación con el sistema escolar;
- vii. implementación de estrategias para fortalecer el seguimiento y evaluación del logro de los aprendizajes y del perfil de egreso, así como para implementar acciones remediales desde el primer año de formación;
- viii. creación de programas institucionales de preparación para el acceso y transición a la formación universitaria con foco en carreras de pedagogía;
- ix. creación de mecanismos de acompañamiento académico y socio-afectivo para las y los estudiantes, así como de apoyo a su formación en investigación (semillero de investigación);

- x. fortalecimiento de programas institucionales de incentivo y apoyo al cuerpo académico para realizar investigación educativa en alianza con el sistema escolar, investigación sobre la docencia universitaria e innovación docente asentada en el trabajo colegiado o colaborativo;
- xi. formulación del “Proyecto Formativo” de la Formación Inicial Docente Ulagos.

Podemos decir que las iniciativas antes descritas se enmarcan dentro de un proceso de innovación educativa institucional que, de acuerdo con Zabalza (2008), corresponderían a cambios que se construyen desde dentro, en un nivel intermedio (meso) de la toma de decisiones. Sus efectos deberán medirse de acuerdo con su permanencia en el tiempo, así como por el nivel de transformaciones e impactos positivos que provocan en los aprendizajes del estudiantado, en el entorno y cultura institucional y en la sociedad (Jerez, Silva, Hasbún, Ceballos y Rojas, 2017). En tal sentido, entendemos que estas iniciativas obedecen a un proceso intencionado que pretende modificar formas y prácticas educativas para mejorar la calidad de los aprendizajes/desempeños de las y los estudiantes más allá de la docencia en el aula, sino que abarcando, además, distintos espacios de la docencia universitaria que colaboran en la consecución de este propósito.

Al tratarse de innovaciones que se encuentran en proceso de instalación, se hace propicio el momento para reflexionar sobre cómo pueden proyectarse bajo la orientación de *scholarship of teaching and learning*, de tal modo que la experiencia de innovar, en distintos aspectos de la docencia universitaria de la FID, se convierta en mejoras visibles de las prácticas educativas que favorecen el logro y la calidad de los aprendizajes, a la vez que se avanza hacia procesos de institucionalización solventados por el conocimiento académico y por la investigación.

Para adoptar este enfoque se requiere, en primer lugar, la sistematización rigurosa o la investigación –en cualquier caso bien documentadas– del proceso y resultados de la innovación con la finalidad de comprenderlos –a la luz del conocimiento académico de referencia– y de mejorarlos, modificarlos o ampliarlos. Este proceso es el que habitualmente se reconoce como *ciclo de innovación educativa* propiamente tal.

El paso siguiente, dirigido hacia el enfoque académico de la enseñanza y el aprendizaje (SoTL), significa concebir las innovaciones de manera muy diferente a lo habitual, en el sentido de que no se trata solamente de la introducción de cambios o de la aplicación de soluciones puntuales, junto con investigarlas o evaluarlas en sus resultados e impactos. La noción de SoTL implica comprender que las prácticas educativas –o las prácticas docentes– en la universi-

dad son un problema académico complejo, en el que intervienen factores de distinto tipo sobre los cuales existe investigación producida por diferentes ciencias; desde esta comprensión, las soluciones adoptadas conjugan una respuesta creativa basada en la problematización y revisión profunda de los distintos factores que están en juego (Paricio, Fernández y Fernández, 2019). Los resultados se traducen en nuevo conocimiento –inédito– sobre la enseñanza y el aprendizaje de una determinada disciplina y/o de la educación superior. La evaluación de pares y la comunicación en revistas científicas, congresos u otros espacios de difusión académica, forman parte integrante de este proceso.

Dicho en otros términos, en la adopción del enfoque académico de la enseñanza y el aprendizaje, el ciclo de innovación educativa se abre hacia la aportación de nuevo conocimiento que trasciende a la experiencia puntual y local de innovación, pretendiendo realizar un aporte significativo al conocimiento base de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior (Richlin, 2001). El profesorado universitario que se inscribe en este enfoque se cuestiona más allá de la realidad concreta que le interpela, “su mirada está tanto en esta como en aportar comprensión a las grandes incógnitas de la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina y/o de la educación superior” (Fernández, Ruiz de Gauna y Cabo, 2019, p. 231).

En tal sentido, el marco de pensamiento que ofrece *scholarship of teaching and learning* nos permite analizar y proyectar las innovaciones educativas de la FID Ulagos desde otro punto de vista, situándolas en un campo de conocimiento abierto a la experimentación, la investigación y a nuevas aportaciones. A modo de ejemplo, el “Proyecto Formativo” de la Formación Inicial Docente Ulagos propone profundizar en preguntas esenciales que actualmente requieren obtener mayores respuestas basadas en la experiencia y la investigación: ¿cómo las y los estudiantes de pedagogía aprenden a enseñar?, ¿cómo se enseña a enseñar?, o, ¿de qué manera la FID aborda el aprendizaje del estudiantado de pedagogía a la vez que no pierde de vista el aprendizaje del alumno del sistema escolar? Las posibles respuestas dejan en evidencia una multiplicidad de procesos y factores que están implicados tanto en el aprendizaje como en la enseñanza, respecto de los cuales encontraremos respuestas más solventadas en teorías o en investigaciones previas, y en otros casos menos. Asimismo, en la medida en que nos acercamos a la especificidad de cada carrera/titulación de pedagogía y a los contextos en que se desenvuelven, las preguntas serán más especializadas y también complejas, abiertas a la construcción de nuevo conocimiento.

Este cambio de perspectiva no se produce de manera instantánea, supone recorrer un camino previo de reflexión, innovación e investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, pero, además, se ve facilitado cuando existe un en-

torno institucional que apoya y facilita este tipo de transformaciones. En el apartado siguiente revisaremos con más detalle estos dos asuntos.

Alternativas para incorporar SoTL en la FID

En los contextos en que *scholarship of teaching and learning* se ha desarrollado, se observan al menos dos tendencias para favorecer que este enfoque sea adoptado en las culturas institucionales. De acuerdo con Kreber (2002), en Australia y Reino Unido los esfuerzos de las universidades han estado dirigidos a la promoción de un entorno institucional para apoyar la docencia basada en SoTL, mientras que en Estados Unidos la concreción de SoTL ha estado pautada, además, como una actividad orientada a la trayectoria profesional que el profesorado universitario puede recorrer en su desarrollo académico.

Con respecto a la trayectoria profesional para el desarrollo académico, existen diseños o modelos que muestran niveles progresivos de participación y compromiso con la práctica de SoTL que el profesorado universitario puede tomar como referencia para valorar sus fortalezas y/o debilidades, identificarse con alguno de los niveles, así como para reconocer cuáles son los desafíos que le quedan por delante para progresar en la adopción de este enfoque.

En cuanto al entorno institucional de apoyo a la práctica de SoTL, la experiencia en distintos países muestra que los programas de formación del profesorado universitario y las acciones que implementan los centros de desarrollo educativo (centros de desarrollo docente) han sido los principales espacios que han asumido el apoyo al profesorado para participar en SoTL.

Modelos de participación en SoTL

Trigwell, Martin, Benjamin y Prosser (2000) proponen un modelo conceptual que recoge la idea de que SoTL significa hacer transparente –visible– la forma en que se ha hecho posible el aprendizaje de las y los estudiantes. Esto implica que el profesorado universitario debe estar bien informado en las perspectivas teóricas y la literatura sobre la enseñanza y el aprendizaje en su disciplina, para luego poder recoger y presentar pruebas de su eficacia de manera rigurosa. A su vez, esto requiere reflexión, investigación, evaluación, documentación y comunicación. Teniendo en cuenta estos aspectos, las autoras y los autores de este modelo definen cuatro dimensiones desde las cuales se puede observar el grado en que el profesorado está participando en SoTL.

Tabla N° 1
Modelo multi-dimensional de scholarship of teaching⁵

Dimensión información	Dimensión reflexión	Dimensión comunicación	Dimensión concepciones
Utiliza teorías informales de la enseñanza y el aprendizaje	Reflexión no efectiva o reflexión fuera de foco	Ninguna	Ve la enseñanza centrada en el profesor
Se conecta con la literatura sobre la enseñanza y el aprendizaje en general		Comunica con pares del departamento (conversaciones, seminarios del departamento)	
Se conecta con la literatura de la disciplina	Reflexión en la acción	Informa trabajos en conferencias locales y nacionales	
Lleva a cabo investigación-acción, tiene capacidad sinóptica y conocimiento didáctico del contenido	La reflexión se centra en preguntar ¿qué necesito saber sobre X aquí, y cómo voy a encontrar información fuera de aquí?	Publica en revistas científicas internacionales	Ve la enseñanza centrada en el estudiante

Fuente: Trigwell, Martin, Benjamin y Prosser (2000, p. 163), traducción propia.

El modelo muestra –que el profesorado que se ubica en el extremo superior de la Tabla N° 1–, estaría menos propenso a participar en *scholarship of teaching*. Pueden utilizar teorías informales para informar a su práctica, discutir informalmente con sus compañeros(as) sobre su enseñanza, y pensar en las cosas que las y los estudiantes podrían hacer para aprender, pero aún ven la enseñanza centrada en el profesor o la profesora. En este caso, existen más probabilidades de que el profesorado siga viendo la docencia como una actividad personal y privada. En el extremo inferior de la tabla se ubica el profesorado que podría estar participando activamente en *scholarship of teaching*. Este profesorado trata de comprender la enseñanza consultando y haciendo uso de la literatura sobre la enseñanza y el aprendizaje, investiga su propia enseñanza y reflexiona desde la perspectiva de su intención de enseñar, así como desde la

posición de las y los estudiantes. Comunican formalmente sus ideas y su práctica a sus pares.

El segundo modelo disponible es el de Wenston y McAlpine (2001). Las autoras proponen un modelo que se basa en los planteamientos de Shulman⁴ respecto del aislamiento conceptual de la enseñanza, que se entiende como la desconexión de la docencia con el trabajo en las disciplinas. En este sentido, el modelo ofrece un marco que explora cómo el aislamiento conceptual de la docencia, respecto del trabajo principal de las disciplinas y de los departamentos, se reduce en la medida en que se crece hacia *scholarship of teaching*⁵. La propuesta consiste en un continuo de tres fases, que se basan en la suposición de que el profesor o la profesora es experto(a) en su disciplina y que para ser considerado *scholarship* de la docencia, debe haber alcanzado la excelencia y la complejidad en todas las fases.

Primera fase: *El crecimiento de la propia docencia*. Se caracteriza por la intención para crecer y desarrollar conocimientos sobre la propia docencia, se reduce el aislamiento conceptual de la enseñanza cuando el profesorado comienza a ver la docencia como un aspecto esencial y atractivo de su rol, en lugar de una interferencia con sus investigaciones.

Segunda fase: *El diálogo con los colegas sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Se caracteriza por la transición del profesorado desde pensar sólo en su propia docencia a comenzar a discutir con sus colegas dentro de la comunidad disciplinaria. Esta fase reduce aún más el aislamiento de la enseñanza, ya que propicia la creación de comunidades de profesoras y profesores que dialogan sobre la docencia, junto con desarrollar e intercambiar conocimientos sobre la enseñanza en su disciplina. El profesorado que se encuentra en esta fase tiende a sentir cada vez más la responsabilidad de mejorar el valor de la docencia dentro de sus departamentos y facultades.

Tercera fase: *El crecimiento de scholarship of teaching*: Esta fase representa un cambio hacia el crecimiento de *scholarship of teaching* que se caracteriza por la intención de compartir y desarrollar conocimientos académicos sobre la enseñanza de modo que tengan un impacto significativo en la institución y en el campo disciplinario. En esta fase, el profesorado está integrando activa e intencionalmente la docencia con el *scholarship of discovery* (del descubrimiento) para convertirse en *scholarship* de la docencia.

Los dos modelos teóricos que hemos revisado entregan una visión global y secuencial de una docencia universitaria orientada a *scholarship of teaching and learning*. Cabe destacar, además, la propuesta de Keith Trigwell y Suzanne Shale (2004), que, aunque no muestra etapas de participación progresiva hacia SoTL, incorpora a las y los estudiantes en un modelo que representa la práctica

docente desde el trabajo cooperativo y en el que SoTL se entiende como un acto reflexivo e informado que involucra tanto al alumnado como al profesorado en el aprendizaje.

Para dar valor y promover el desarrollo de la docencia universitaria, algunos países han creado “estándares nacionales” que establecen hitos de evaluación de la docencia y son útiles para que el profesorado pueda guiar su trayectoria hacia *scholarship of teaching and learning*, tal como los modelos descritos anteriormente, pero además se utilizan para valorar la docencia en las promociones académicas y, junto con ello, apoyar el desarrollo y cualificación de la actividad docente en la universidad. Los casos a los que nos referimos son los de Australia (AUTCSF, 2014) y Reino Unido (HEA, Guild HE y Universities UK, 2011).

En esta misma línea, un referente más cercano a nuestras culturas institucionales es el trabajo realizado en España por la Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU), con la propuesta de un Marco de Desarrollo Académico Docente, construido a modo de cartografía, que define 15 dimensiones que se entrecruzan con etapas escalonadas de desarrollo docente en cuatro niveles, que van desde una buena docencia, en el primer nivel, hasta SoTL en el nivel cuatro (Paricio, Fernández y Fernández, 2019). Este trabajo puede ser un buen referente para quienes estén interesados en llevar adelante innovaciones en la docencia –como las reseñadas de la FID Ulagos– y puede ser útil, especialmente, para orientar los programas de formación en docencia universitaria y las políticas de promoción, incentivo y evaluación de la docencia a nivel institucional.

Entorno institucional de apoyo a la práctica de SoTL

Las políticas institucionales de apoyo demuestran ser eficaces para fomentar el desarrollo de SoTL, así como las características de la infraestructura organizativa que se dispone para este propósito (Brew y Ginns, 2008; Draeger, 2013). Las instituciones de educación superior que han adoptado *scholarship of teaching and learning* implementan distintas estrategias institucionales en este sentido, entre las que se cuentan: la implementación de programas de formación, desarrollo docente y certificación, cursos de formación pedagógica, creación de estándares basados en SoTL, talleres de apoyo e incentivo a la investigación y publicación SoTL, y la utilización de SoTL como enfoque para premiar al profesorado que hace innovación en su docencia (Casas, 2016).

De este conjunto de estrategias, los programas de desarrollo docente han sido los más difundidos y los que han tenido una mayor cobertura, puesto que

Tabla N° 2
Programas de desarrollo docente basados en SoTL

Programa de apoyo	Características	Referencias
Academia de enseñanza	En once universidades de Estados Unidos, los colegas asesoran en enseñanza: creación de comunidades y fomento de la investigación SoTL	Chism, Fraser y Arnold, 1996
Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL, 1998)	Comunidades académicas en distintos campus para explorar, intercambiar ideas y establecer acuerdos comunes respecto de SoTL	Draeger, 2013
Comunidades de aprendizaje del profesorado	Equipos de profesores que trabajan colaborativamente. Se expande SoTL cuando se incluye en un equipo	Benjamin, 2000 Richlin y Cox, 2004
Programas de certificación del profesorado	Formación del profesorado universitario en programas de larga duración. Algunos utilizan la estrategia de comunidades de aprendizaje durante el proceso formativo. Se crean entornos multidisciplinarios	Hubball y Burt, 2006 Hubball y Albon, 2007 Hubball y Poole, 2008
Cursos de formación pedagógica	Programa de apoyo	Roxa, Olsson y Martensson, 2008
Programas para incentivar la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje y su publicación	Academia de enseñanza	Gray, Chang y Radloff, 2007
Adaptación de políticas y estructuras institucionales	Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL, 1998)	Wright, Finelli, Meizlish y Bergom, 2011
Talleres SoTL	Comunidades de aprendizaje del profesorado	Grauerholz y Zipp, 2008
Premios a la excelencia en la enseñanza	Programas de certificación del profesorado	Hubball y Burt, 2006 Palmer y Collins, 2006 Willingham-McLain, 2015
Bibliotecas especializadas para apoyar SoTL	El personal se capacita y actúa como centro de enseñanza y aprendizaje (centros de apoyo/ desarrollo docente) para facilitar la investigación SoTL	Otto, 2014

Fuente: Elaboración propia.

constituyen una estrategia para el mejoramiento de la docencia que ha sido parte del panorama de la educación superior anglosajona desde antes de la aparición del concepto SoTL. Específicamente, para apoyar la adopción de este enfoque, estos programas se han diversificado en cuanto a las modalidades de implementación y las características de sus diseños. En la Tabla N° 2 se presenta una tabla con una síntesis de los programas más relevantes en esta materia.

Cabe destacar que *scholarship of teaching and learning* se ha materializado en estrategias y acciones de apoyo al desarrollo académico más allá del desarrollo individual (Martensson, Roxa y Olsson, 2011). La creación de comunidades de aprendizaje, de equipos multidisciplinarios o el fomento del trabajo cooperativo, facilitan la investigación SoTL y permiten nutrir las perspectivas y conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Se destaca, por último, la implementación de mecanismos para reconocer y recompensar la docencia basada en SoTL. Departamentos y facultades han tomado la iniciativa en este sentido, pero el mayor desarrollo de esta línea ha sido a nivel institucional. Chalmers (2011) señala que los mecanismos más comunes han sido tres: i) premios anuales a la buena docencia; ii) oferta de programas de desarrollo académico y programas de subvenciones para mejorar la docencia (concursos de innovación en la docencia); y, iii) otorgar mayor importancia a la docencia entre los criterios para evaluar el desempeño del personal académico en las instancias de revisión y promoción (carrera académica). A esto se suman las iniciativas de Australia y Reino Unido, señaladas anteriormente, con la creación de estándares nacionales que se utilizan tanto para apoyar el desarrollo académico docente, como para valorar la docencia en las promociones académicas.

Consideraciones finales

En este capítulo se revisaron algunas de las características centrales del concepto *scholarship of teaching and learning* y se propusieron alternativas para la incorporación de este enfoque en las innovaciones educativas que actualmente se desarrollan en la FID de la Universidad de Los Lagos. La adopción de SoTL implica modificar la manera habitual de concebir la docencia universitaria y la innovación, en el sentido de re-visitarlas con un enfoque diferente, desde el cual se valora la investigación rigurosa y sistemática para mejorarlas. Bajo este enfoque, las innovaciones educativas no sólo emprenden un ciclo de mejora continua, sino que, además, se encaminan hacia la aportación de nuevo conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje en una determinada disciplina y/o en la educación superior.

Este cambio en la perspectiva en que se aborda la docencia universitaria puede tomar forma en iniciativas individuales o colectivas de académicas, académicos y profesionales, interesados en mejorar su propia docencia o en llevar adelante innovaciones como las referidas de la FID. Los modelos teóricos de *scholarship of teaching and learning*, así como los estándares o marcos para el desarrollo académico de la docencia universitaria pueden resultar útiles en este sentido, pero también ofrecen un buen referente para guiar las estrategias de formación, apoyo e incentivo a la excelencia docente, a nivel institucional. Los programas de desarrollo docente que se han revisado, dan cuenta de cómo las universidades se adaptan para favorecer un entorno institucional de apoyo a la docencia bajo el soporte de SoTL. También se observa que este enfoque es utilizado como marco orientador para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje a nivel institucional, y que es incorporado para valorar la docencia en las promociones académicas.

En el contexto chileno, podemos decir que en los últimos quince años se ha avanzado en la implementación de estrategias de apoyo e incentivo a la mejora y a la innovación de la docencia universitaria. Sin embargo, no se observan cambios importantes que permitan evidenciar los aportes e impactos de las mejoras docentes en los aprendizajes de las y los estudiantes, más allá de experiencias acotadas y locales. Asimismo, las culturas universitarias se movilizan actualmente en torno a la productividad investigativa que resulta del trabajo académico en las disciplinas, y muy poco en dar valor, reconocimiento e incorporar la función docente —en toda su magnitud y complejidad— en las trayectorias académicas, a pesar de que la docencia forma parte de las misiones institucionales en prácticamente todas las universidades del país.

En este escenario, dejamos abierta la pregunta acerca de cuánto nos podemos alinear con este enfoque desde unas políticas institucionales que fomenten, apoyen y reconozcan una docencia orientada a la práctica de *scholarship of teaching and learning*. Si bien las iniciativas individuales o colectivas del profesorado universitario podrían ser un buen punto de partida, la construcción y puesta en escena de un entramado coherente de políticas de formación, apoyo y reconocimiento de una docencia orientada por SoTL, podría ser más efectiva.

Notas

- 1 La experiencia previa en este sentido, muestra que en Latinoamérica y el Caribe, la preocupación por mejorar los procesos de enseñanza en la universidad se hace explícita a mediados de la década de los 70 en gran parte de los países que conforman esta Región (CINDA, 1984), a propósito, seguramente, de la reciente ma-

sificación de la educación superior experimentada en esa época. Nacen así distintos programas de formación y de asesoría pedagógica dirigidas al profesorado universitario, con el objetivo de mejorar su desempeño y desde esa perspectiva contribuir a la calidad de la enseñanza en la universidad (Moscoso y Hernández, 2015). En un estudio realizado en 1982 por la Universidad Autónoma de Guadalajara (México), se informa que 155 instituciones de educación superior, de 15 países de Latinoamérica y el Caribe, realizan a esa fecha actividades sistemáticas de capacitación docente dirigidas al profesorado universitario (CINDA, op. cit.).

- 2 A la fecha, se contabilizan alrededor de 300 ponencias de innovación en docencia universitaria, presentadas en el período 2009-2018 en el Congreso ECAD (Encuentro de Centros de Apoyo Docente) que se realiza cada año (a excepción de 2010 y 2019), y que reúne experiencias de mejoramiento de la docencia de todo el país.
- 3 El concepto *scholarship* alude a las características centrales que dan forma al trabajo académico, a lo que implica ser un(a) académico(a), y ha sido ampliamente desarrollado en países anglosajones. Su traducción al castellano aún no genera consenso, Morales (2010) propone traducir de este concepto como “profesionalidad académica”, que se aplicaría, para el caso de la docencia universitaria, como “profesionalidad académica de la enseñanza y el aprendizaje” (*scholarship of teaching and learning*); Bolívar y Caballero (2008) proponen traducirlo como “excelencia visible de la enseñanza”. También ha sido traducido en congresos especializados en SoTL como “enfoque académico”. En este trabajo se utilizará este último término “enfoque académico de la enseñanza y el aprendizaje”, a la vez que se utilizará el concepto en su idioma original o su abreviatura en inglés: SoTL.
- 4 Shulman publica en 1993 (cit. Hutchings y Bjork, 1999) “La enseñanza como propiedad comunitaria: Acabar con la soledad pedagógica”.
- 5 Se ha respetado el nombre original del modelo, que no incorpora “*and learning*”.

Referencias

- Ampuero, N., Casas, M., del Valle, R., Faúndez, F., Gutierrez, A., Jara, E., Loncomilla, L., Poblete, A., Ponce, M., Riquelme, P., Saelzer, R. y Ugüño, A. (2014). Evaluación de aprendizajes en el contexto de innovaciones curriculares en el pregrado de universidades chilenas. En: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA, *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior* (pp. 39-81). Santiago de Chile: Autor.
- Atria, R. (2012). Tendencias de la educación superior en América Latina: el contexto para el aseguramiento de la calidad. En: M.J. Lemaitre y M.E. Zenteno (Eds.), *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica: educación superior* (pp. 163-73). Santiago de Chile: Cinda/UE.
- AUTCSF. (2014). *Australian University Teaching Criteria and Standards Framework*. <http://uniteachingcriteria.edu.au/>

- Avalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 11-28.
- Badley, G. (2003). Improving the scholarship of teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(3), 303-309.
- Bazán, D. y González, L. (2008). Pedagogía de la formación docente: modelos, relevancia y acuerdos. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, (6), 65-80.
- Benjamin, J. (2000). The scholarship of teaching in teams: What does it look like in practice? *Higher Education Research & Development*, 19(2), 191-204.
- Bolívar, A. y Caballero, K. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 8-15.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate. A special report*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brew, A. y Ginns, P. (2008). The relationship between engagement in the scholarship of teaching and learning and students' course experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 535-545.
- Brunner, J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En: A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 21-107). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Casas, M. (2016). *Aproximación al estado de la cuestión de scholarship of teaching and learning: Una revisión sistematizada de literatura científica (1990-2015)* [Trabajo Fin de Máster no publicado]. Universidad del País Vasco / Heuskal Herriko Unibertsitatea, Bilbao, España.
- Chalmers, D. (2011). Progress and challenges to the recognition and reward of the scholarship of teaching in higher education. *Higher Education Research and Development*, 30(1), 25-38.
- Chism, N., Fraser, J.M., y Arnold, R.L. (1996). Teaching academies: Honoring and promoting teaching through a community of expertise. *New Directions for Teaching and Learning*, (65), 25-32.
- CINDA. (1984). *Pedagogía universitaria en América Latina: antecedentes y perspectivas*. Santiago de Chile: Autor.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH. (2013). *Manual para la implementación del sistema de créditos académicos transferibles, SCT-Chile*. Santiago de Chile: Autor.
- Dewar, J. M. (2008). An apology for the scholarship of teaching and learning. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, (3), 17-22.
- Draeger, J. (2013). Why bother with the scholarship of teaching and learning? *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, (8), 12-19.

- Espinoza, O. y González, L.E. (2016). El impacto del acuerdo de Bolonia en el sistema de educación superior en Chile. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(1), 89-117. DOI: 10.22348/riesup.v2i1.7530
- Fernández, I., Ruiz de Gauna, P. y Cabo, A. (2019). El punto de partida: una forma académica de entender la docencia. En: J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 217-257). Madrid, España: Narcea.
- González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Calidad en la Educación*, (33), 123-146.
- González, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. En: A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 371-407). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- González, C., Montenegro, H., López, L., Munita, I. y Collao, P. (2011). Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Calidad en la Educación*, (35), 21-49.
- Grauerholz, L. y Zipp, J. F. (2008). How to do the scholarship of teaching and learning. *Teaching Sociology*, 36(1), 87-94.
- Gray, K., Chang, R. y Radloff, A. (2007). Enhancing the scholarship of teaching and learning: Evaluation of a scheme to improve teaching and learning through action research. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(1), 21-32.
- HEA (Higher Education Academy), Guild HE & Universities UK. (2011). *UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/uk_professional_standards_framework.pdf
- Hubball, H. y Albon, S. (2007). Faculty learning communities: Enhancing the scholarship of teaching, learning, and curriculum practice. *Journal on Excellence in College Teaching*, 18(2), 119-141.
- Hubball, H. y Burt, H. (2006). The scholarship of teaching and learning: Theory-practice integration in a faculty certificate program. *Innovative Higher Education*, 30(5), 327-344.
- Hubball, H. y Poole, G. (2008). Program-level assessment of learning outcomes in a faculty certificate program on the scholarship of teaching and learning. *Collected Essays on Learning and Teaching*, (1), 105-109.
- Huber, M.T. (2002). Disciplinary styles in the scholarship of teaching: Reflections on The Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning. En: M.T.

- Huber y S.P. Morreale (Eds.), *Disciplinary styles in the scholarship of teaching and learning: exploring common ground* (pp. 25-43). Washington, D.C.: AAHE, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Huber, M.T. y Morreale, S.P. (2002). Situating the scholarship of teaching and learning: A cross-disciplinary conversation. En: M.T. Huber y S.P. Morreale (Eds.), *Disciplinary styles in the scholarship of teaching and learning: Exploring common ground* (pp. 1-24). Washington, D.C.: AAHE, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Hutchings, P. (2010). The scholarship of teaching and learning: From idea to integration. *New Directions for Teaching and Learning*, (123), 63-72.
- Hutchings, P. y Bjork, C. (1999). *An annotated bibliography of the scholarship of teaching and learning in higher education*. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Hutchings, P. y Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change. The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10-15.
- Jerez, O., Orsini, C. y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 483-506.
- Jerez, O., Silva, C., Hasbún, B., Ceballos, E. y Rojas, M. (Eds.) (2017). *Innovando en Educación Superior: experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017. Volumen 1: gestión curricular y desarrollo de la docencia*. Santiago de Chile: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile.
- Kreber, C. (2002). Controversy and consensus on the scholarship of teaching. *Studies in Higher Education*, 27(2), 151-167.
- Kreber, C. (2006). Developing the scholarship of teaching through transformative learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 88-109.
- Kreber, C. (2015). Furthering the “theory debate” in the scholarship of teaching: A proposal based on macintyre's account of practices. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(2), 99-115.
- Kreber, C. y Kanuka, H. (2006). The scholarship of teaching and learning and the on-line classroom. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 32(2), 109-131.
- Madinabeitia, A. y Fernández, I. (2017). El desarrollo docente del profesorado universitario: análisis y sistematización del concepto. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 87-108.
- Marchant, J. (2017). *La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes* [Tesis de doctorado, Universidad de Leiden, Países Bajos]. Repositorio Universidad Diego Portales, Santiago de Chile: Ediciones UDP, Colección Investigaciones Doctorales.

- Martensson, K., Roxa, T. y Olsson, T. (2011). Developing a quality culture through the scholarship of teaching and learning. *Higher Education Research and Development*, 30(1), 51-62.
- Mineduc (Ministerio de Educación) (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Autor.
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 48-73.
- Moscoso, F. y Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, (3), 140-154.
- Otto, P. (2014). Librarians, libraries, and the scholarship of teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (139), 77-93.
- Palmer, A. y Collins, R. (2006). Perceptions of rewarding excellence in teaching: Motivation and the scholarship of teaching. *Journal of Further and Higher Education*, 30(2), 193-205.
- Paricio, J., Fernández, A. y Fernández, I. (Eds.) (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid, España: Narcea.
- Paulsen, M.B. (2001). The relation between research and the scholarship of teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, (86), 19-29.
- Paulsen, M.B. y Feldman, K.A. (2006). Exploring the dimensions of the scholarship of teaching and learning: Analytics for an emerging literature. *New Directions for Institutional Research*, (129), 21-36.
- Quinnell, R., Russell, C., Thompson, R., Marshall, N. y Cowley, J. (2010). Evidence-based narratives to reconcile teaching practices in academic disciplines with the scholarship of teaching and learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(3), 20-30.
- Richlin, L. (2001). Scholarly teaching and the scholarship of teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, (86), 57-68.
- Richlin, L. y Cox, M.D. (2004). Developing scholarly teaching and the scholarship of teaching and learning through faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, (97), 127-135.
- Roxa, T., Olsson, T. y Martensson, K. (2008). Appropriate use of theory in the scholarship of teaching and learning as a strategy for institutional development. *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7(3), 276-294.
- Servage, L. (2009). The scholarship of teaching and learning and the neo-liberalization of higher education: Constructing the “entrepreneurial learner”. *Canadian Journal of Higher Education*, 39(2), 25-43.

- Simmons, N. (2008). Mapping a mirage: Documenting the scholarship of teaching and learning. *Collected Essays on Learning and Teaching*, (1), 2-7.
- Trigwell, K. (2013). Evidence of the impact of scholarship of teaching and learning purposes. *Teaching & Learning Inquiry*, 1(1), 95-105.
- Trigwell, K. y Shale, S. (2004). Student Learning and the Scholarship of University Teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523-536.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. y Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155-168.
- Weston, C.B. y McAlpine, L. (2001). Making explicit the development toward the scholarship of teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, (86), 89-9.
- Willingham-McLain, L. (2015). Using a scholarship of teaching and learning approach to award faculty who innovate. *International Journal for Academic Development*, 20(1), 58-75.
- Wright, M. C., Finelli, C. J., Meizlish, D. y Bergom, I. (2011). Facilitating the scholarship of teaching and learning at a research university. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(2), 50-56.
- Zabalza, M.A. (2008). Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação*, 31(3), 199-209.

Segunda Parte

Innovaciones curriculares

Licenciatura en Educación y formación pedagógica

Martín Quintana

*De lo que se trata es de reproducir lo menos posible.
(Félix Guattari en documental “La Borde,
le droit à la folie”, 1977)*

Este escrito iba a ser otro. Haría aquí una sistematización del proceso de reforma a la Licenciatura en Educación en el marco de la Formación Inicial de Profesores de la Universidad de Los Lagos. Un síntesis crítica, seguramente, pero síntesis al fin. Aunque algo habrá de eso, los acontecimientos tanto nacionales como globales que hemos vivido los últimos meses¹, han hecho que mis ideas se interpelen a sí mismas. En efecto, me resulta absolutamente lejano ya situar el nudo de este breve texto en el proceso de síntesis, aunque no eludiré el compromiso intelectual y afectivo que me hizo comprometer estas líneas.

Escribo este texto en primera persona. Ello implica una postura de doble entrada: primero, participé activamente en el proceso de reforma de la Licenciatura en Educación que la Universidad desarrolló durante los años 2016 a 2018 aproximadamente y que finalizó con el ritual institucional de su decretación en 2019. El rango de fechas es, en todo caso, relativo pues como todo proceso de transformación, las bases embrionarias son difusas y se concatenan

casi siempre con el último proceso conocido, que para la Universidad de Los Lagos fue allá por los años 2000 en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente FFID que el Ministerio de Educación financió. Segundo, porque este escrito puede ser comprendido como una reflexión personal, subjetiva, a la luz de ciertos hechos, más que una aspiración analítico-científica por demostrar algo construido desde el imperio de la tercera persona. El trabajo entonces está situado en los bordes de la crónica y el ensayo más que en otra cosa. No hay aspiraciones de objetividad ni de científicidad, lo que hay es una aspiración al juicio argumental. Respecto del valor de un escrito ofrecido así, supongo que es igualmente doble: registra pulsos de la memoria, selectivos por cierto y en el mejor de los casos, pudiera prestar utilidad en otros procesos de reformas similares.

La tesis básica que sostengo es que el proceso de reforma a la Licenciatura en Educación de la Universidad de Los Lagos (pero que perfectamente puede ser equivalente a cualquier otro proceso de reforma) es un movimiento paradójal. Movimiento porque implica que las fuerzas se confronten y en esa confrontación, se desplacen. Paradójal porque el movimiento, en el contexto actual de la educación superior chilena, tiene como propósito estabilizar; aquí radica el equívoco: si el movimiento es un movimiento que desea transformar, no debe leerse como concluido, debe entenderse como permanente, como aquello a lo que Bergson (2006) llama duración.

El esquema de esta exposición opera sobre cuatro ejes: la vinculación del desarrollo de la institución universitaria bajo el imperio de poder global, el proceso de análisis y negociación interno que concluye con la propuesta de licenciatura reformada, una mínima descripción de los resultados iniciales de dicha reforma y los aprendizajes que han de tenerse presentes para abordar el inminente camino de ajuste que esta reforma debe asumir.

En Chile la Licenciatura de Educación es un grado académico otorgado exclusivamente por universidades. No es un título profesional aunque se estudia de manera simultánea con aquello que será el título profesional. Para una persona que estudia Pedagogía en cualquier disciplina, también su currículum integra la formación en la Licenciatura. Digo esto, pues no es así en otros países. De hecho, para ser profesor de historia, por ejemplo, en Argentina o Francia, es necesario tener primero una licenciatura en la disciplina (historia, en este caso) y luego de ello, estudiar algunos años (normalmente dos), para formarse como profesor o profesora. De hecho en algunos casos esta formación es de postgrado. Insisto, en Chile no es así. En un lapso relativo (dependiendo de la carrera específica que se estudie) de entre ocho y diez semestres, se accede tanto al grado académico (Licenciatura en Educación) como al título profesional (Pro-

fesor de Historia, en nuestro ejemplo). Hay aquí una primera tensión, en este caso temporal: hay poco tiempo para formar, todo debe ser rápido. Seguirá esto siendo así, mientras no exista una definición clara respecto de un Marco Nacional de Cualificaciones que establezca y describa con visión estratégica las diversas rutas, cargas académicas en créditos transferibles, tiempos, entre otros, para cada oferta formativa. Cabe mencionar que la discusión nacional respecto de un Marco Nacional de Cualificaciones lleva años. El último esfuerzo público fue desarrollado entre 2014 y 2016 (Kri, 2016). Esta es la deuda que impide zanzar, al menos preliminarmente, las tensiones temporales y disputas respecto de qué debiera incluir o no un proceso formativo. Las definiciones curriculares son, en definitiva, un campo en disputa donde se miden las fuerzas políticas al interior de las instituciones de educación superior, pero que sin embargo rara vez operan realmente con poder. Veamos por qué.

Al menos en la experiencia chilena de las últimas décadas, es el financiamiento el que resuelve las disputas. Esto no es novedad, ya se ha instalado el diagnóstico global de que Chile, en todas sus esferas, opera bajo el imperio del capital. Para el caso de la educación superior además del clásico texto de María Olivia Mönckeberg (2007) en que disecciona la arquitectura económica e ideológica que sostiene el modelo universitario chileno, resulta alarmante la vigencia de su análisis con documentos recientes como por ejemplo la notable webserie “La paradoja del Nihilismo: La Academia” (Genoveva, et.al, 2020), en que capítulo a capítulo se nos va informando de los amarres, dependencias, en fin, camisas de fuerza con que el neoliberalismo chileno se expresa en las universidades, los claustros, los procesos formativos. En el mismo sentido debo subrayar otro elemento argumental: las principales reformas a la educación superior chilena durante las últimas décadas han sido posibles con financiamiento del Ministerio de Educación de Chile. El punto es que, por una parte, dicho financiamiento ha sido competitivo (es decir las universidades deben disputarse los recursos ministeriales), y por otra, dichos recursos funcionan también como anclaje a programas de intervención global (los fondos provienen desde organismos multilaterales). Aquí dejo planteada una interrogante retórica: el financiamiento ministerial al que las instituciones de educación superior chilena acceden vía competencia, proviene fundamentalmente de créditos del Banco Mundial al gobierno de Chile, y el Ministerio de Educación es solo el organismo que distribuye y establece la logística para la competitividad y el seguimiento de indicadores de éxito (Reich, 2012). ¿No ancla, este proceso de mejoramiento de las instituciones y sus procesos en esfuerzos globales que organismos multilaterales como el Banco Mundial hacen, precisamente, para globalizar las políticas públicas?

¿Qué poder local realmente existe para hacer frente a estos inmensos dispositivos políticos y económicos?

Algo de contexto específico: el derrotero institucional de la Universidad de Los Lagos podría resumirse así: fue primero el Colegio Universitario de Osorno dependiente de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile a mediados de los años 60; tras la reforma universitaria de 1968, se convirtió en sede de la misma universidad; luego, tras la reforma impuesta por la dictadura militar el año 1981, se convierte en Instituto Profesional de Osorno, y desde 1993, año en que consiguió nuevamente su estatus universitario, es conocida como Universidad de Los Lagos: universidad estatal y regional (véase Oyarzún y Marimán en este volumen). Durante todo este transitar, la institución siempre ha dispuesto, dentro de su oferta formativa, carreras pedagógicas. Podría decirse que es una institución con vocación en dicha línea (Quintana, et. al. 2018). Justamente dicha vocación es la que impulsa la participación institucional en un proceso de mejoramiento de la Formación Inicial de Profesores, a partir de un programa específico del Ministerio de Educación denominado Convenio Marco para el Fortalecimiento de la Formación Inicial de Profesores. La primera fase de dicho proceso fue un diagnóstico de todas las carreras pedagógicas que se ejecutó entre noviembre de 2016 y mayo de 2017 (Quintana, et. al., 2018). Dentro de los múltiples y enriquecedores resultados, aparece con fuerza la inquietud por la licenciatura, su contribución a los perfiles de egreso, su coherencia y articulación con otras aristas formativas (como el modelo de prácticas, por ejemplo) y su heterogeneidad en la implementación (no se implementa del mismo modo en todas las carreras). Simultáneamente a este proceso, la Universidad participa en un fondo competitivo del Ministerio de Educación denominado Planes de Mejoramiento Institucional (PMI). En dicho concurso se adjudica, entre otros, el PMI ULA 1503 orientado estrictamente a la formación inicial de profesores.

El itinerario para lograr una reforma a la Licenciatura en Educación en la Universidad de Los Lagos es difícil de sistematizar, sobre todo por lo difuso de su momento embrionario. No obstante, lo cierto es que formalmente, tras la adjudicación de estos dos relevantes proyectos financiados por el Ministerio de Educación, se materializa el compromiso, sus plazos y el financiamiento. En efecto, el PMI ULA 1503 establece en su segundo objetivo específico: “Consolidar la actualización de los currícula de las carreras de pedagogías acreditadas, alineándose a los estándares de desempeño Disciplinar y Pedagógicos y considerando el SCT²”. Para ello se formulan varias estrategias, dentro de las cuales está la siguiente: “Implementación de un itinerario común para la licenciatura en educación y su articulación con la oferta de postgrado”, que en todo caso no

puede comprenderse sin otra estrategia previa que establece: “Armonización curricular escalonada en las carreras de pedagogía acreditadas.”

Varias acciones se llevaron a efecto para la concreción de una renovada Licenciatura en Educación: aplicación de diversos instrumentos de diagnóstico al mundo académico institucional, a estudiantes y a empleadores; asimismo la realización de una consultoría de asistencia técnica que permitió mirar la realidad comparada de diversas universidades del país, en relación a sus procesos formativos, permitió igualmente la evaluación del estado actual de la licenciatura en las diversas carreras de la Universidad, y finalmente, la elaboración de cuatro propuestas posibles de reforma, en función de las características institucionales, las demandas de los sistemas nacionales de acreditación y las expectativas de la comunidad universitaria local (San Martín, 2017). Fue a partir de los insumos del diagnóstico instrumental, de la asistencia técnica y las estrategias definidas en los proyectos que ya se encontraban en curso, que se procedió a un itinerario de talleres de discusión con diversos actores de la comunidad institucional, proceso que concluyó con la decretación de la licenciatura. Podríamos detenernos en este punto pues el proceso de deliberación institucional fue denso y apasionado. No obstante, más allá de las pulsiones, lo cierto es que los propios tiempos que otorgaba la fuente de financiamiento (el Ministerio de Educación), presionaron al equipo de ejecución a sellar, al menos momentáneamente, el proceso deliberativo que, sin mediar límites temporales, pudiera haberse prolongado indefinidamente. La política interna, la gestión de las autoridades institucionales y del equipo de ejecución del proyecto, establecieron el momento en que los avances deliberativos ya eran suficientes para cumplir con el hito de decretación. La feliz noticia para quienes han sentido que dicho proceso fue insuficiente es que una vez más los tiempos impulsarán la necesidad de reforma. Esto será permanente, mientras exista formación pedagógica en esta institución y en cada uno de los procesos (tanto los pasados como los venideros) la sensación de un proceso inconcluso no cesará. La razón de ello es que los tiempos institucionales, los tiempos de las fuentes de financiamiento, los tiempos de los proyectos globales que presionan el devenir local institucional, corren por un carril distinto al que corre la realidad de la formación pedagógica. Es de algún modo la actualización del viejo concepto de contingencia arbitrariedad que estableciera el liberalismo de Rawls: hay cosas que no dependen de nosotros, dependen de un macro poder que gobierna más allá de las voluntades locales.

El decreto de licenciatura establece un perfil de egreso:

El grado académico de Licenciado en educación se otorga al completar un plan de estudios que le confiere al estudiante competencias teóricas, metodológicas y

prácticas en el campo de la Educación y la pedagogía, en el proceso de la formación inicial del profesor, que le permite integrar equipos de trabajo para la docencia y la investigación, asociados al mejoramiento de su propio quehacer profesional, al de la unidad educativa donde se desempeña de acuerdo a los contextos variados que los desafían, y como aporte al desarrollo regional y nacional en coherencia con el Modelo educativo Institucional (Universidad de Los Lagos, 2019).

Para el cumplimiento de este perfil, se propusieron tres competencias de egreso específicas: investigación y reflexión, problematización de procesos sociopolíticos e históricos y gestión del currículum. Estas tres competencias se materializan en varias asignaturas distribuidas a lo largo de ocho semestres, concluyendo con un trabajo de finalización de grado. A mi juicio, esta arquitectura reformada es lo suficientemente amplia para dar cabida a los intereses y preocupaciones locales que atañen a la formación pedagógica en el contexto en que la Universidad de Los Lagos se encuentra inserta. Ha quedado bastante libre el proceso de negociación de contenidos, pues los respectivos programas de asignatura, aun cuando se encuentren definidos, no son parte del decreto, lo que libera la posibilidad de diálogo y gestión política permanente entre los diferentes claustros que habrán de ocuparse de su desarrollo.

Así como acaba de ser decretada la nueva estructura curricular, del mismo modo y de manera simultánea debiera comenzar la reflexión y medición de fuerzas respecto a la próxima reforma. ¿Mejoramiento continuo? Puede ser, pero prefiero llamarlo necesidad de adaptación a los contextos móviles: sociales, culturales, políticos de la institución y del país. No será la última vez que se haga, por tanto el proceso de construcción de la reforma, con sus altos y bajos, requiere una profunda reflexión respecto de los aprendizajes concomitantes al proceso.

Primero, así como los países apuestan a incrementar sus tasas de crecimiento año tras año, la pandemia Covid-19 ha puesto en tensión (una vez más) la idea del crecimiento eterno. Hay apuestas, por ejemplo, por afrontar la crisis económica global subsecuente a la pandemia con estrategias de crecimiento cero. Esto puede ser también aplicable a la idea de mejoramiento continuo, si éste es comprendido como un universo de mejora perpetua cuyo horizonte es la perfección; pero esto no es lo clave del mejoramiento continuo, o al menos de cómo lo quiero entender. Mejoramiento continuo debiera entenderse como el camino al reconocimiento del error, del equívoco, de la falla. Se mejora porque las cosas no se ajustan a lo que creemos que deban ser. Hay ocasiones en que esto no constituye sólo una creencia subjetiva, aislada, una autopercepción.

Justamente se generan mecanismos técnicos para, al menos, triangular la idea propia. No se trata de desplazar la responsabilidad en un otro. Se trata de la búsqueda de una voz que es considerada por el colectivo (si es esto acaso posible) una voz legítima en el marco de referencias que la interrogante demande. No es fácil la búsqueda de esa legitimidad, como tampoco lo es la gestión de las consecuencias que emanan de un relato crítico o autocrítico incluso.

Segundo, el proceso de formación se inserta en un movimiento que puede ser concebido como el desplazamiento de un punto a otro, o también como una constante. Parece más útil esta última aproximación pues elimina la comodidad de sentir que el punto de origen es fijo y unívoco, tan fijo como el punto de llegada. Si el movimiento es una condición de base, entonces el desafío formativo, de política institucional, de ejercicio subjetivo del rol docente y del rol estudiantil, asume que todo es duración, todo se mueve y seguirá así, sin parar. La formación entonces (propia o del otro) no parte de cero ni llega a puerto. Navega en un sempiterno océano de posibilidades. Preguntarse si la reforma a la licenciatura de educación es un triunfo postural, político, formativo, es demasiado banal. Lo resultante puede generar la satisfacción de un giro, de un movimiento, pero bajo la idea de movimiento que estabiliza un cambio. No creo que eso sea realmente útil, pues como la inmisericorde cotidianeidad ya ha establecido, hay condiciones móviles que desarticulan, desencajan, descen-tran los logros aparentes. Inmigración, estallido social, pandemia, crisis económica global. Los cuatro ejes que tensionan el resultado de la reforma a la Licenciatura en Educación y que legitiman su comprensión como un currí-culum en movimiento. ¿Es entonces mejor que no se haya reformado la licencia-tura? En ningún caso. El proceso de reforma nos ha enseñado varias cosas que habrán de tenerse en cuenta en este camino de deliberación que se inicia:

- Lo volveremos a hacer. Una y otra vez. Por tanto, aquello que logremos debe ser comprendido como un momento dentro del movimiento permanente del proceso social y formativo.
- Los claustros se constituyen como estancos de poder. Nos enfrentaremos unos y otros como testarudos herederos de persistentes tradiciones conser-vadoras o progresistas. Así las cosas, no se transforma nada o se transforma sólo en la medida en que gobierne el acuerdo o la imposición. Esto nos lle-va al punto de partida paradójal: la reforma, si no es permanente, es sólo re-productora de un evento que pierde potencia al no concebirse como duración, como permanente movimiento.
- La reforma curricular no garantiza el fin de nada, menos el fin de un proce-so formativo. El proceso formativo continuará en la práctica, incluso más allá o a pesar de la formación universitaria.

- Las reformas curriculares seguirán operando como síntomas de un sistema universitario que no tiene las condiciones para autogobernarse. Las instituciones de educación superior se encuentran atrapadas en las lógicas del capital, se hará lo que se diga que se haga. El poder real no está aún en los claustros académicos ni estudiantiles, mientras el flujo de financiamiento continúe emanando condicionado a competencia y a indicadores impuestos que aunque negociables en sus metas, son en el fondo, impuestos.

Notas

- 1 Específicamente me refiero al movimiento social que desde el 18 de octubre de 2019 tensionó la realidad política chilena y cuyo desenlace ha quedado en suspenso por la pandemia Covid-19. Parte del contexto que nos espera (político, económico, cultural), jamás fue imaginado en el proceso de reforma a la licenciatura.
- 2 Sistema de Créditos Transferibles.

Referencias

- Bergson, H. (2006). *Materia y memoria*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Genoveva, E., Rojas, E., & Céspedes, D. (2020). *Paradojas del Nihilismo, La Academia*. Chile: Plieque.
- Kri, F. y otros. (2016). *Marco Nacional de Cualificaciones para la educación Superior*. Santiago, Chile: División de Educación Superior-Ministerio de Educación de Chile.
- Mönckeberg, M. (2007). *El negocio de las universidades en Chile*. Santiago, Chile: Random House Mondadori.
- Quintana, M., Canales, R., Retamal, A., Herrera, C., y Pérez, C. (2018). Contexto y desafíos en formación de profesores, Universidad de Los Lagos, Chile. *Opción* 34(86), 450-480.
- Reich, R. (2012). The MECESUP Program in Chile. 15 Years Supporting Higher Education Quality Improvement. *ReVista: Harvard Review of Latin America*, Universities, Fall 2012.
- San Martín, V. (2017). *Informe final consultoría PMI ULA 1503. Actualización de la Licenciatura en Educación*. Osorno, Chile: Universidad de Los Lagos.
- Universidad de Los Lagos. (2019). Decreto Universitario N° 1673 del 13 de mayo de 2019.

Propuesta de línea de formación de prácticas pedagógicas ULagos

Mónica Ávila, Marcela Cruzat y Víctor Peña

Introducción

Sin duda una de las mayores inquietudes que se observan en los procesos de evaluación y análisis de la implementación de los currícula de formación inicial docente es la que tiene relación con el campo de las prácticas pedagógicas, principalmente porque, aun reconociendo la importancia que tiene, sigue generando tensiones con los otros elementos que componen la formación del profesorado, como por ejemplo las didácticas o las disciplinas específicas.

Este artículo tiene por finalidad dar cuenta de la propuesta de formación práctica de la Universidad de Los Lagos, la que fue gestada al alero del paradigma crítico-reflexivo, enfatizando la identidad profesional docente que debe ir consolidando el futuro profesor en cada uno de los niveles de su formación.

El texto se compone principalmente de una descripción de elementos teórico-conceptuales y metodológicos que articulan la línea de formación, así como algunos elementos importantes de considerar para la implementación. Además, se contextualiza la situación del profesor, término que hace referencia a educadoras y educadores del campo de la educación parvularia y educación diferencial de la Universidad para posteriormente detallar aspectos de la formación práctica como criterios, metodologías y niveles de formación.

Antecedentes

A partir de 1998, la formación pedagógica chilena, inicia un importante proceso de cambios en la estructura curricular. Es en este año que se ejecutan los proyectos de formación inicial docente (PFID), el que proponía la integración de las prácticas iniciales o tempranas, a fin de “ofrecer a los estudiantes de pedagogía una aproximación gradual a los diversos aspectos relativos a la docencia en los establecimientos educacionales” (Informe a la Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005). Esta importante innovación fue valorada positivamente por los diversos actores de la formación inicial docente, porque incorporaba nuevas miradas en torno a cómo aprehender el futuro docente, valorando la acción práctica pedagógica como elemento clave del proceso.

En la actualidad, instituciones formadoras han valorado los PMI (Proyectos de Mejoramiento Institucional) de formación de profesores como el necesario segundo impulso a la formación docente, la que sigue manteniendo los pilares que se instauraron a partir del PFID, y que han permitido mantener la discusión en torno a la dialéctica entre la experiencia práctica, que permite problematizar la realidad, y el conocimiento objetivo, que genera realidades.

Política Nacional Docente

Diversas son las acciones incorporadas en la actual política nacional docente. Una de las primeras iniciativas, y con objeto de puntualizar en qué consiste el desempeño docente, es el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) que establece los criterios de aquello que los docentes deben manejar (conocer y saber hacer), es decir, las normativas de buen desempeño desde la experiencia práctica y el conocimiento científico (Cornejo, 2003; MINEDUC, 2008). Dicho MBE presenta como objetivo permitir que el docente analice su propia práctica de enseñanza y la contraste con los parámetros propuestos, generando, de esta forma, las condiciones necesarias para una acción docente eficaz.

Por otro lado, a partir del año 2016 el Ministerio de Educación ha implementado un Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, que presenta, entre otros objetivos, el de apoyar el ejercicio de la docencia desde los primeros años hasta la formación continua, promoviendo el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros.

En relación a las instituciones formadoras, la reforma conlleva tareas tales como asegurar la calidad a través de la acreditación, cumplir con los recursos técnicos y humanos más idóneos, así como programas de mejora y convenios

de vinculación con el medio y prácticas en establecimientos educacionales. Respecto a los procesos de acreditación, desde el MINEDUC se establecen los estándares pedagógicos y disciplinarios, los que sentarán las bases para los procesos de acreditación y a la vez orientarán todo el sistema (Ávalos, 2002; Ministerio de Educación, 2001).

Formación de profesores en la Universidad de Los Lagos

Desde sus inicios en el año 1964 como sede de la Universidad de Chile en Osorno, la Universidad de Los Lagos ha mantenido una tradición en la formación de profesores. Luego, desde 1993, cuando se constituyó en Universidad de Los Lagos, profundizó su desarrollo de carreras pedagógicas para cubrir las necesidades regionales, tanto en el campus Osorno como en Puerto Montt.

Esta tradición se vio reforzada el año 1998 con el proyecto institucional de Formación Inicial de Profesores para Aprender a Vivir, Aprender a Conocer (FFID), mediante el cual se reformuló el plan de estudios de varias de las actuales carreras pedagógicas. La finalidad curricular de este proyecto se centró en replantearse el modelo centrado en las asignaturas para dar paso a la organización de núcleos temáticos de contenido y de didáctica, rediseñando los enfoques curriculares, implementando prácticas tempranas, entre otros aspectos. El diseño y puesta en marcha de esta nueva propuesta fue liderada por la maestra uruguaya Araceli de Tezanos, intentando transformar las formas didácticas y de contenidos tradicionales, mediante el diseño de un programa curricular renovado, especialmente para las carreras pedagógicas.

Siguiendo con las mejoras, el año 2004 la Universidad se adjudicó diversos proyectos MECESUP para el rediseño curricular, lo que dio el paso de los currícula por objetivos a los currícula basados en un enfoque por competencias, e impulsando, además, proyectos de mejoramiento docente. Lo anterior permitió promover innovaciones en docencia universitaria (didácticas, metodológicas, evaluativas, etcétera) y profundizar los procesos de rediseño curricular en gran parte de las carreras de la institución.

La necesidad de un modelo de práctica pedagógica pertinente

Dadas las actualizaciones curriculares del FFID, muy probablemente las carreras pedagógicas tienden a buscar el mismo objetivo para la formación docente: la apro-

piación sistemática por parte del estudiante de su quehacer como futuro profesional de la educación. Sin embargo, se advierten discrepancias importantes en el enfoque que se utiliza para llegar a ello, especialmente lo que se aborda desde la formación práctica. La heterogeneidad se despliega desde el currículum de la especialidad como campo de conocimiento aplicado para luego ser implementado en la práctica, a la formación basada en un enfoque por competencias con matices de un hacer teórico-práctico, hasta el enfoque progresivo-crítico.

Dadas estas variadas aproximaciones del estado del arte a la formación práctica, a los requerimientos de la política pública en formación inicial docente y a los criterios CNA, surge la necesidad de establecer algunos lineamientos que entreguen una mirada epistemológica compartida. Es así que luego de un proceso de búsqueda de información de diversas fuentes, se decide abrazar el paradigma reflexivo-crítico. Esta mirada postula a la educación como una actividad comprometida con el desarrollo intelectual, con los valores sociales, políticos y morales, estableciendo así una coherencia con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), que establece que se “trataría de formar a un docente cuyo perfil sería flexible, con apertura al cambio, crítico con su metodología, además de presentar un alto dominio de destrezas tanto intelectuales como relacionales” (Ministerio de Educación, 2008).

Esta propuesta implica que el futuro docente adopte una posición crítica respecto a la realidad, por tanto, cuestiona y reflexiona en torno a las relaciones entre educación y realidad. Este paradigma se justifica en la medida en que las actuales demandas en la formación y desempeño de los docentes reconocen y aceptan la existencia de complejos procesos históricos regresivos que han terminado por configurar un docente desintelectualizado y carente de un discurso sociopolítico transformador.

Propósito, objetivos y fundamentos teóricos de la Línea de Formación Práctica

La propuesta de formación de la línea de Prácticas Pedagógicas de la Universidad de Los Lagos busca ser un espacio que articule Pedagogía y Disciplina, orientado a la práctica crítico-reflexiva para crear saber pedagógico, promoviendo y facilitando en ellos experiencias secuenciadas, progresivas, coherentes e integradas en la trayectoria curricular y los centros de práctica. Esta línea busca además fortalecer la articulación curricular entre Pedagogía y Disciplina a través de la formación práctica y promover la reflexión pedagógica como un proceso permanente en la formación, consolidando la identidad profesional docente. A su vez, se busca contribuir

en el logro de los aprendizajes de los profesores en formación a través de un trabajo integrado, que vincule a los estudiantes y académicos de la Universidad con el medio educativo mediante alianzas bidireccionales que promuevan prácticas crítico-reflexivas en todos los contextos, favoreciendo de esta manera la formación de profesores de excelencia, capaces de desempeñarse en distintos niveles del sistema educativo chileno.

En educación y en la formación inicial docente se han generado una serie de modelos que pretenden ir dando respuesta a las necesidades de actualización que van surgiendo de acuerdo a los cambios generacionales de cada época. En este mismo contexto, probablemente no hay nada más complejo en esto que poner de acuerdo a los diversos actores sobre cuál es la mejor forma de abordar los cambios, motivo por el cual proponer para esta innovación en la formación práctica un modelo de formación basado en la reflexión, resulta difícil, pues el solo concepto genera una serie de definiciones o indefiniciones, más aún cuando se le agrega como “epíteto” la calidad de crítica. Esta es una realidad que sigue generando discusión en diferentes disciplinas de la formación inicial docente (Farrell, 2018; Sanchez y otros, 2018; Lara, 2019).

Para poder dar algunas respuestas a lo que se entenderá por reflexión crítica, se hará un abordaje por separado de los conceptos. La reflexión o “aprendizaje reflexivo” se basa en una visión constructivista del aprendizaje (Freudenthal, 1991) y establece que la transmisión tradicional de conocimientos no es necesariamente lo que el profesor en formación necesita para empoderarse como profesional. Según el referido autor, el conocimiento pedagógico y sobre la práctica docente solo se puede construir desde el sujeto que aprende, significando lo que observa, vivencia o le corresponde hacer en los espacios educativos, y no es gracias a lo que terceros “enseñan”. Lo anterior es corroborado por Korthagen (2001), quien establece que existen numerosas evidencias que demuestran que la enseñanza tradicional históricamente no ha generado cambios en el desarrollo profesional de los docentes, tanto en la formación inicial como en la formación continua. Por lo tanto, si lo que se espera es que los profesores y profesoras generen cambios cualitativos reales en las aulas, es menester cambiar el paradigma, generar una propuesta formativa que ponga a la práctica de la mano con la teoría. Este planteamiento “más ligado a la realidad” se sustenta en el “aprendizaje reflexivo” como principio general de la formación (Freudenthal, 1991; Korthagen, 2001; Farrell, 2018).

Formar profesores y profesoras reflexivas es una tarea que se inicia o se podría iniciar desde los primeros años de formación (Farrell, 2018) y no a través de un curso o asignatura, sino que en el proceso formativo, especialmente aquellos cursos que están orientados al hacer práctico (Meirieu, 1996). Por es-

to, es importante que las didácticas y las asignaturas fundantes de la disciplina se comprometan en el proceso de aprendizaje de la reflexión; es la manera más factible de desarrollar en los profesores en formación la capacidad reflexiva: a reflexionar se aprende reflexionando.

Proponer como sustento epistemológico la reflexión crítica para línea de formación práctica implica, como se dijo anteriormente, poner en un sitio trascendente a la experiencia como fuente de conocimiento sobre la enseñanza. Como establece Marcelo (1999), se aprende a enseñar observando un modelo, luego de lo cual se adquieren ciertas destrezas para afrontar situaciones reales. Sin embargo, para que este proceso sea óptimo es trascendente que el modelaje al que se expone a los profesores en formación sea de calidad y que logre generar esquemas de representación que le permitan un buen desarrollo a posteriori. De acuerdo a lo que plantea Tagle, “las experiencias prácticas de los estudiantes juegan un rol importante en el proceso de aprender a enseñar, ya que son vistas como la principal fuente del conocimiento profesional” (2011, p. 206).

Perrenoud (2001) agrega que esta práctica no puede ser descontextualizada y debe incorporar algunas condiciones claves, entre las que se destacan: i) la práctica debe estar orientada a modelos efectivos y reflexivos y debe entregar un tiempo para la propia reflexión; ii) se debe reconocer lo que el profesor en formación aprende en terreno, dar posibilidad de intervención, brindando tiempo para el análisis; iii) equiparar la formación en las aulas universitarias. Según esto, es importante que los académicos universitarios puedan volver a los centros educativos con sus estudiantes o al menos entregar la posibilidad de que la teoría disciplinar se vea potenciada por la acción, y abandonar la postura de “supremacía” que han mantenido por tantos años y que, según la evidencia, no demuestran que los profesores o profesoras tengan un mejor desarrollo o desempeño profesional (Korthagen, 2001).

Por otro lado, se plantea una variante para el modelo reflexivo, denominada “reflexión sobre la práctica” (Molina 2008), basada en los postulados de Schön y Dewey, para quienes la formación se concebiría como el constante análisis e interacción con las prácticas propias. Como se estableció anteriormente en el Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares Pedagógicos (Ministerio de Educación, 2012) donde se reconoce al docente como un profesional en permanente formación y se establece que para un mejor desarrollo profesional debe reflexionar permanentemente sobre su práctica. Grandtner (2007) propone que las concepciones del profesor sobre la enseñanza deben ser consideradas como elementos de reflexión y de acción, encaminadas al desarrollo pedagógico.

La reflexión sobre la práctica es probablemente el primer paso para entender la reflexión crítica, pues necesita obligadamente mirarse más allá de la sim-

ple acción, implica hacer frente a las concepciones personales, a las creencias y cómo estás están influyendo en su acción pedagógica, a ser consciente en como aprende, como establece Grandtner (2007), la reflexión como mecanismo para desarrollar los procesos metacognitivos que permitan transformar la experiencia y los conocimientos del profesor en un saber sobre la enseñanza. Si es capaz de definir sus propios procesos, será capaz de comprender y apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.

Otro de los elementos propios del proceso crítico reflexivo involucra entender que como docentes cumplen un rol social, político y humano y tienen un grado importante de responsabilidad en la transformación de los escenarios de inequidad en los que la educación se ha desenvuelto por muchos años, siendo un agente de movilidad de estas desigualdades sociales.

La reflexión crítica se debe hacer considerando el entorno social y político en el que se desarrolla el o la docente y como como agente activo puede influir en la formación de generaciones más humanas, comprometidas y activas en los espacios públicos.

A modo de conclusión, se puede establecer que el modelo adoptado en esta propuesta institucional espera formar profesores que estén permanentemente reflexionando a fin de mejorar la práctica pedagógica y con un alto compromiso en la transformación de la sociedad en aquellos aspectos de desigualdad social.

Ejes del modelo

La reflexión pedagógica

El modelo que se adopta para esta línea de formación práctica es el propuesto por Korthagen (2001), que puede concebirse como una metodología que tiene por objeto configurar una respuesta a la necesidad de hacer consciente y favorecer la reflexión durante el proceso de formación práctica. Se trata de un modelo cíclico permanente que permite además enseñarles a los profesores en formación a reflexionar acerca de sus experiencias como una forma de dirigir su propio crecimiento en la enseñanza. El modelo permite contribuir a este proceso de formación de la identidad profesional, independientemente del momento en que se encuentre el profesor en formación.

a. **Acción:** En esta fase, el profesor tutor proporciona experiencias valiosas al profesor en formación sobre las que pueda reflexionar. Las experiencias a revisar deben ser la oportunidad para que el futuro docente aprenda a reflexio-

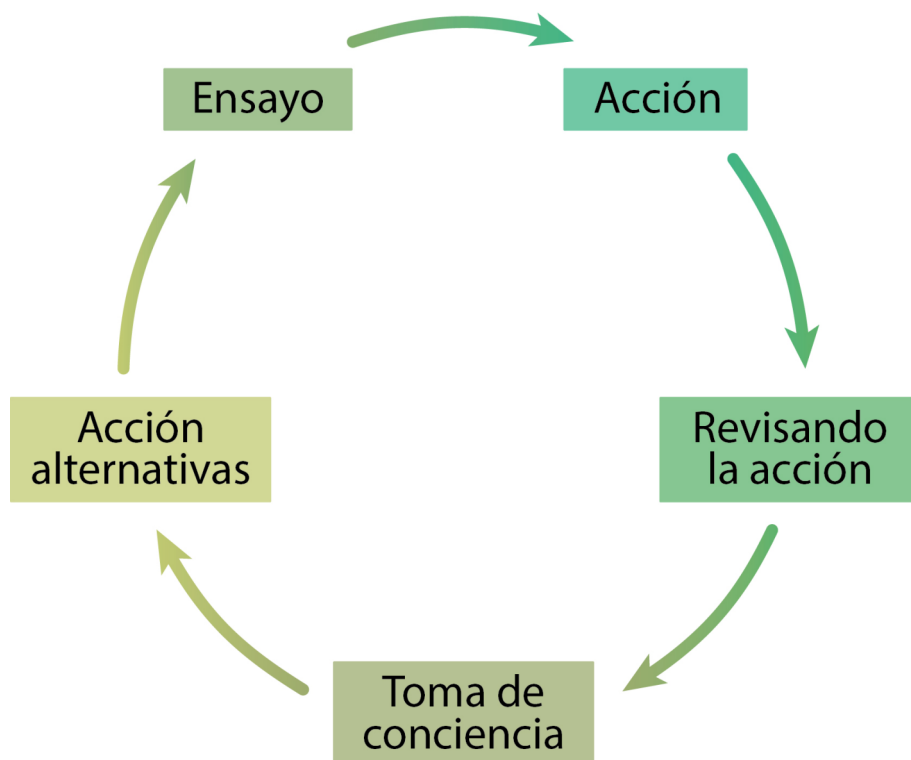


Figura N° 1. Modelo ALaCT. Etapas del proceso reflexivo.

Fuente: Korthagen et al. (2001)

nar acerca de sus propios pensamientos, sentimientos, actitudes y acciones y las repercusiones que tienen sobre sus futuros estudiantes.

- b. **Revisando la acción:** En esta fase el objetivo es que los profesores en formación sean conscientes de cómo se guían por ciertos **indicios** durante la enseñanza, considerando los dos sistemas mentales con los que opera el ser humano: uno **racional**, que opera de forma lógica, es consciente, deliberativo y prácticamente libre de emociones; y uno **experiencial**, que opera de manera automática, que aprende de la experiencia y que tiene una fuerte influencia sobre el comportamiento humano (Evelein, Korthagen y Brekelmans, 2008). Precisamente lo que resulta más complicado para los futuros docentes es ser conscientes del sistema experiencial: mientras enseñan no suelen reparar en sus sentimientos y necesidades, ni tampoco en los de sus propios estudiantes. Por tanto, el modelo procura **estimular el desarrollo de la conciencia del profesor en formación** respecto a estos aspectos implícitos, considerando además que el desarrollo de una conciencia sobre los sen-

timientos es un requisito indispensable para poder llegar a ser un profesor empático.

- c. **Toma de conciencia sobre aspectos esenciales:** Esta fase se justifica en la suposición de que los problemas de la enseñanza habitualmente se originan por discrepancias entre el pensamiento, el sentimiento, el deseo y la propia actuación, y/o por discrepancias entre estos aspectos y los mismos de los estudiantes. Por tanto, en este nivel se trata de que los profesores en formación sean conscientes y **analicen dichas divergencias**. Entre estos desacuerdos, el más frecuente tiene que ver con las creencias personales y el comportamiento adoptado. Así, es frecuente que los profesores en formación actúen contrariamente a lo que consideran correcto. Cuando comiencen a ser conscientes de ello, gracias a la reflexión sobre situaciones particulares, podrán ser conscientes más fácilmente de la influencia que tienen los aspectos emocionales y volitivos de sus acciones.
- d. **Creando métodos de acción alternativos:** Durante esta fase el profesor en formación *utiliza las destrezas que ha ido adquiriendo a lo largo del programa* y, bajo la supervisión del profesor tutor, va indagando nuevas formas de acción y resolución de los aspectos problemáticos de la enseñanza.
- e. **Ensayo:** El ciclo termina con un *nuevo ensayo* por parte del profesor en formación, al tiempo que el profesor tutor se encarga de proporcionarle la ayuda necesaria para que continúe su proceso de aprendizaje. En todo caso, el objetivo final del modelo es que el estudiante en formación inicial aprenda a aplicarlo sin la ayuda del supervisor, adecuando su punto de vista aportado por la experiencia a la realidad del aula.

Identidad Profesional

La docencia como actividad profesional requiere asumir la formación inicial docente como la instancia que permitirá habilitar para el ejercicio de la profesión. Este ejercicio profesional requiere de una formación especializada y socialmente certificada que permita participar del campo educativo. De esta manera, se presenta la formación inicial docente como un proceso paulatino de socialización en el que el futuro docente comienza a internalizar aquellos “submundos” institucionales con miras a la “adquisición del conocimiento específico de roles” (Berger y Luckmann, 2001, p. 175). Sin embargo, antes de incorporarse a este proceso de socialización, requiere una socialización inicial o primaria que presupone la constitución de un “yo” y un mundo. De acuerdo al pensamiento de Bourdieu cada sujeto nace con un campo social específico, con un capital específico y ha incorporado un habitus, esto

último como una estructura estable que orienta la práctica. Si a lo anterior agregamos el paso por la institución escolar, se configura una socialización secundaria que configura la visión personal del sistema escolar.

Con dichas estructuras mentales enfrentan los futuros docentes su proceso de formación inicial. Estructuras que son diversas debido a la multiplicidad de mundos de los que provienen los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía. Por otra parte, la incorporación al mundo de la educación, pero ya como futuro profesional, implica un nuevo proceso de socialización ahora bajo el prisma de un orden institucional que controla el ejercicio docente. Es una etapa de profundo aprendizaje, adaptación y, en muchas ocasiones, de “choque” con la realidad durante los primeros años.

La formación docente y la creciente identidad profesional que experimentan, configuran una serie de teorías personales previas a esta etapa de formación, que muchas veces no logran ser alteradas o modificadas parcial o momentáneamente y que surgen con fuerza cada vez que los futuros docentes se ven enfrentados a la complejidad e incertidumbre de la práctica.

Como a cada pedagogía les corresponden similares problemáticas y desafíos, se propone incorporar éstos progresivamente al entorno profesional considerando tres niveles fundamentales que se detallarán en el siguiente apartado.

Cada una de estas líneas se encuentra bajo el objetivo de preparar a los futuros docentes en la progresiva adquisición de la Identidad Profesional.

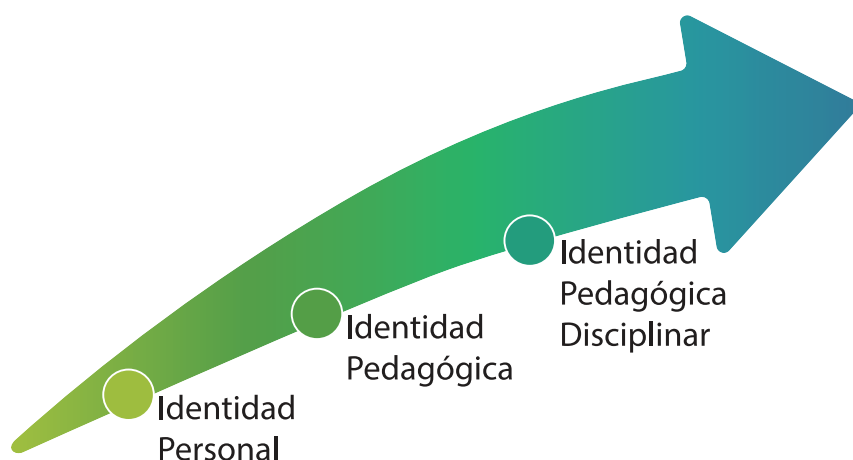


Figura N° 2. La consolidación de la Identidad Profesional como marco orientador de la Formación Práctica.

Competencia del Modelo de Práctica Pedagógica

Universidad de Los Lagos

La Universidad de Los Lagos considera que la formación que recibe el estudiante en el contexto de su participación en las distintas actividades curriculares del modelo de práctica, le permite desarrollar en términos tempranos una identidad profesional que le da sentido integrador en el ámbito pedagógico y disciplinario. Por tal razón, se explicita este esfuerzo formativo mediante la competencia indicada en la Tabla N° 1.

Tabla N° 1

Competencia del Modelo de Práctica, Universidad de Los Lagos

Competencia específica Modelo de Práctica: Guía situaciones de enseñanza-aprendizaje desafiantes, significativas e inclusivas, coherentes con los ámbitos disciplinarios y el currículum nacional vigente, considerando las características de la cultura escolar en los que se desempeñe, demostrando una actitud crítica-reflexiva sobre la práctica pedagógica propia y ajena, para comprender la acción docente y mejorar su desempeño profesional.		
Nivel de Dominio I	Nivel de Dominio II	Nivel de Dominio III
Reconoce a través de una reflexión crítica inicial que los factores y variables personales inciden en la calidad de las intervenciones pedagógicas y en la determinación de climas o ambientes favorables de aprendizajes y en el desarrollo personal y social de sus estudiantes.	Propone y ejecuta intervenciones interdisciplinarias, pedagógicamente intencionadas, situadas en contextos diversos e inclusivos; gestionando recursos que permitan dar respuesta a necesidades educativas, detectadas promoviendo un clima de relaciones interpersonales positivas, entre los diferentes actores del sistema educativo.	Diseña e implementa estrategias de enseñanza-aprendizaje desafiantes, significativas e inclusivas, coherentes con los ámbitos disciplinarios y el currículum nacional vigente, considerando las características de la cultura escolar en los que se desempeñe, demostrando una actitud crítica-reflexiva sobre la práctica pedagógica propia y ajena, para comprender la acción docente y mejorar su desempeño profesional.

Componentes del Modelo de Prácticas ULagos

Duración de la práctica

La Práctica Pedagógica vincula de manera temprana la acción y la reflexión con el propósito de que el profesor en formación se incorpore activamente al campo educacional, formándose un juicio sobre su actividad y contribuyendo o aportando de acuerdo a los conocimientos adquiridos durante su formación académica. Para estos efectos, cada carrera de pedagogía debe incorporar en su malla una Línea de Formación Práctica, la que incluirá los tres niveles (Identidad Personal, Identidad Pedagógica e Identidad Pedagógica Disciplinar) con sus respectivas asignaturas.

Niveles de la práctica

La inmersión en la línea de práctica se trabajará a partir de un acompañamiento progresivo y gradual, de creciente autonomía. Para ello se desarrollarán tres niveles tendientes a aumentar en volumen, complejidad, permanencia en aula y número de horas de vinculación con los diversos Centros de Práctica.

Nivel I Inicial: Identidad Personal: Este nivel aborda al profesor en formación como sujeto complejo, con una historia personal, educativa y social que influirá de una u otra forma en su concepción respecto a la educación. Para esto, el profesor en formación debe ser capaz de conocer y descubrir las dimensiones que conforman su yo, tales como personalidad, autoconcepto y autoestima, con el fin de desarrollarlas o afianzarlas en pos de una futura identidad profesional. Este nivel considera la realización de asignaturas prácticas por un año, es decir, una asignatura por semestre, es de carácter interdisciplinario y con salidas o visitas a establecimientos educacionales apoyadas por profesores tutores, quienes son los responsables de la ejecución de estas asignaturas y que deben poseer una vasta experiencia en el sistema educativo.

Nivel II Intermedio: Identidad Pedagógica: En este nivel, el profesor en formación se incorpora paulatinamente a centros educativos tanto tradicionales como no tradicionales, donde desarrollaría actividades propias del trabajo docente en diversos contextos, no necesariamente del área o disciplina en que se está formando. Este nivel considera la realización de una asignatura práctica de carácter interdisciplinario por semestre por un periodo de un año. Se realizarán talleres reflexivos en aula universitaria una vez por semana.

Nivel III Egreso: Identidad Pedagógica-Disciplinar: Aborda todos aquellos componentes propios de la disciplina específica que estudia el profesor en formación, tales como las diversas ramas que la componen, problemáticas y su didáctica particular. La ejecución de este proceso es de absoluta responsabilidad de la carrera. La Escuela de Pedagogía bajo la responsabilidad de su Coordinador General de Prácticas se encargará de velar por la efectividad del proceso en sí. En esta etapa, el profesor en formación asume el rol de la docencia, tanto en la carga horaria como en el nivel de participación al interior del centro educativo. Debe desempeñar labores y procesos propios de su disciplina tales como: planificar, diagnosticar, implementar y evaluar. Este nivel considera también la realización de talleres reflexivos en aula (universitaria) una vez por semana.

Agentes internos del Modelo de Práctica

La Universidad reconoce en su proceso de prácticas pedagógicas a diferentes actores claves, cuya interacción promueve y facilita el logro de las competencias a alcanzar por los profesores en formación, entendiendo que éstos son los protagonistas de su proceso de formación. Para el desarrollo de estos procesos de práctica es imprescindible contar con escenarios y contextos educativos denominados Centros de Prácticas.

a. **Profesor Tutor:** El profesor tutor de práctica es un formador que, como establece Solís (2011), debe ser un “facilitador de los procesos de aprendizaje para que los estudiantes de pedagogía sean cada vez más autónomos; no basta con el rol de controlar o supervisar, sino que mediar en el proceso de formación” (p. 129). Para estos efectos, se debe contar con un profesor de la especialidad, con amplia experiencia en el medio educativo y conocimiento de su currículum disciplinar. Se sugiere que sean los profesores pertenecientes a la carrera o, en su defecto, profesionales del medio que cuenten con una evaluación docente de excelencia y/o formación en mentoría.

El profesor tutor debe propender a la reflexión, la autonomía, el compromiso social, la responsabilidad ética y la participación de los profesores en formación. Coherente a lo anterior, debe implementar una evaluación que considere el proceso y los contextos de desempeño que llevan a un resultado, dando especial énfasis a la retroalimentación. Su visión del proceso debe ser integradora, debiendo estar al tanto de aquellos conocimientos y habilidades adquiridas por los profesores en formación en cada una de las

etapas estipuladas por el modelo. Su rol debe permitirle, además, visualizar las necesidades de la unidad educativa para llegar a ser un puente entre la Universidad y los establecimientos en donde se imparte la práctica. Especial tarea es vincularse armoniosa y profesionalmente con los profesores colaboradores y directivos del centro educativo.

Su función es desarrollar actividades de tutoría (supervisión) en los centros educativos, acompañando a los profesores en formación que se encuentran desarrollando la práctica. Como tarea debe evaluar el desempeño práctico del profesor en formación considerando a través de los registros de observación de sus visitas a terreno, además de los insumos que entreguen el profesor colaborador y los directivos del establecimiento. También debe resguardar el trabajo reflexivo que el estudiante desarrolle durante los talleres y que se evidencian en un portafolio personal de la línea de práctica, orientando oportunamente y retroalimentando a los profesores en formación cada vez que sea necesario.

- b. **Profesor Colaborador:** Profesor en ejercicio nombrado por el Centro de Práctica para guiar o acompañar el trabajo del profesor en formación. Su denominación se centra en el rol de facilitador al nuevo escenario que debe enfrentar el profesor en formación, facilitando los procesos de formación práctica desde la perspectiva de quien presenta la experiencia y experticia, transformándose en un co-formador. Por otro lado, Haas (2012) lo define como alguien que debe ser capaz de acompañar al profesor en formación y convertirse en el responsable y guía de este. Dentro de sus funciones, se espera que acompañe al profesor en formación en su proceso de práctica, siendo el mediador o facilitador de los aprendizajes situados. Es por lo anterior que se consideran como condición irrenunciable las cualidades personales que debe presentar el colaborador, entre ellas:
- Favorecer el trabajo en equipo.
 - Ser un profesional reflexivo y apoyar los procesos de reflexión del profesor en formación.
 - Tener una actitud pedagógica innovadora.
 - Favorecer los procesos de retroalimentación.
- c. **Profesor en Formación:** El profesor en formación corresponde al estudiante de pedagogía que asume el proceso de práctica en el contexto de su formación (OIE, 2015). La condición de profesor en formación se justifica en la medida que permite disminuir la brecha generacional, acercando al estudiante al futuro contexto y haciéndolo partícipe de la comunidad en la que se desenvolverá. Además se espera que en el proceso adquiera paulatinamente la capacidad de “analizar y evaluar la gama de elementos, situaciones, con-

textos y conocimientos que pone en marcha cuando se enfrenta a la enseñanza de un grupo de alumnos, y a su vez, esta reflexión que nace desde sus propios conocimientos prácticos, desde su acción pedagógica le permitirán ir construyendo y redefiniendo ese conocimiento, ajustando sus ayudas pedagógicas y la definición de su rol, a las demandas de educación que requieren sus alumnos” (Fuentealba y Galaz, 2008, p. 141).

Las diversas etapas del proceso de práctica, deberán permitir que el profesor en formación aprenda, principalmente a enseñar, para lo que es necesario que se inserte en una variedad de escenarios educativos, los que le permitirán adquirir un repertorio de estrategias, conocimientos y habilidades, propias de la vida profesional.

Es importante, además que el profesor en formación tenga la posibilidad de poner en juego los saberes pedagógicos (cómo ocurre el aprendizaje, cuáles son los contextos de aprendizajes, interacción aprendizaje-conocimiento) adquiridos en la formación, pues como lo plantea la OIE, el saber pedagógico es la entidad epistemológica propia de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

Agentes externos del Modelo de Práctica

El Centro de Práctica es el agente externo del modelo de Práctica. Se entiende como Centro de Práctica a aquellos espacios en que los profesores en formación puedan desplegar los conocimientos y habilidades adquiridos en la formación, y que representan todo posible desarrollo profesional. Se espera que los centros de práctica sean considerados por los profesores en formación como claves, esto con el propósito de lograr lo planteado por Montecinos (2011) quien señala que “la mayoría de los profesores y estudiantes de pedagogía consideran a las experiencias prácticas como la parte más importante de su formación inicial, y como un vehículo potencialmente poderoso para conectar teorías y generalización con el mundo real...”

Como escenario relevante para la formación práctica, se han de considerar algunos criterios de selección de los centros:

- Deben presentar un convenio de colaboración.
- Deben permitir espacios de intervención pedagógica y de investigación.
- Deben estar abiertos a implementar innovaciones pedagógicas, con o sin investigación.

Criterios para el modelo de Práctica reflexiva

Existen parámetros de la formación práctica comunes a todas las pedagogías que permiten unificar las demandas que el presente modelo exige, independientemente del momento en que el estudiante se enfrente a la práctica.

Dichos criterios son:

- **Secuencialidad:** Cada momento del proceso de formación práctica es reconocible e identificable uno de otro. Lo anterior implica que cada nivel de práctica aporta complementariamente al profesor en formación.
- **Progresión:** El proceso de introducción a la formación práctica y el acercamiento a las unidades educativas es gradual. De forma paulatina, el estudiante aumenta su nivel de incorporación respecto a los Centros en volumen, cantidad de horas, ocupación de espacios, etc.
- **Dialógica y contextualizada:** El espacio de práctica dialoga con otras cátedras o módulos durante el proceso de formación. Se trata de un diálogo explícito, intencionado y operacional en donde se solicita alcanzar determinados objetivos y finalizar con ciertos productos. Dicho diálogo se produce de forma interna, entre cátedras; pero a la vez, también se genera con otras instancias externas tales como las instituciones educativas con las que los estudiantes interactúan.
- **Diversidad:** El proceso de práctica no se remite solo al aula. Requiere conocer de otros entornos que amplíen la mirada de los profesores en formación. Dichos entornos son todos aquellos que aportan al sistema educativo, más otras instituciones de desarrollo social, tanto rurales como urbanas.
- **Integración:** La práctica debe romper con el status quo de formación con un solo departamento académico para trabajar colaborativamente con otras carreras y/o disciplinas, incorporando visiones diversas respecto a un trabajo en común en el Centro de Práctica.

Referencias

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago, Chile. Ministerio de Educación.
- Castaño, E., Blanco A., y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *Revista de Docencia Universitaria* 10(2), 193-210.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education* 24, 49-305.

- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo* 32, 343-373.
- Dewey, J., (2010). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Madrid, España: Espasa.
- Domingo, A. y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva*. Madrid, España: Narcea.
- Elliot, J., (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki, Finlandia: Orienta-Konsultit Oy.
- Gomes, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar* 30, 57-67.
- Johnson, D. (2010). *Identidad y formación docente de los profesores principiantes. Un enfoque biográfico narrativo*. Tesis de Magíster en Educación. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Manwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68, 83-101.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las practicas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos* 30, 75-91.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martinic, S., Moreno, R., Müller, M., Pimentel, F., Ritterhausen, S., Calderón, M. y Cabezas, H. (2014). Análisis comparativo del componente de práctica en el currículo de formación profesional de médicos y profesores en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Estudios Pedagógicos* 40(1), 179-196.
- Medina, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. *Bordón. Revista de pedagogía*, 47(2), 143-160.
- Ministerio de Educación. (2001). *Estándares de desempeño para la formación inicial docentes*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile: I. Maval Ltda.
- Molina, E., Bolívar, A., Burgos, A. y Ponce C. (2007). Mejorar el Practicum de Pedagogía. Aportaciones desde la investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 443-461.
- OEI. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Santiago, Chile: OEI.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño*

- de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Revista Calidad en la Educación* 34, 203-205.
- Vaillant, D. (2007) La identidad docente. En: *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Ponencia llevada a cabo en el congreso. GTD-PREAL, Barcelona, España.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, Significado e Identidad*. Barcelona, España: Paidós.

Competencias Digitales Docentes: Rediseño de la línea de informática educativa en la Universidad de Los Lagos

Roberto Canales y Juan Silva

Elementos de contexto

La Formación Inicial Docente (FID) ha sufrido impactos y transformaciones importantes en su desarrollo e implementación formativa en el año lectivo 2020, debido a la Pandemia por Covid-19, situación que obligó a la mayoría de las casas de estudio suspender la presencialidad en las carreras de pre y postgrado para adoptar la educación en línea, tensionado a todo el sistema educativo; docentes, estudiantes, programas de estudios, contenidos, materiales, etc. En este contexto, el docente universitario tuvo que adaptar en un breve periodo distintos modos de hacer docencia, considerando que él se formó y aprendió de maestros/as en la clase presencial, tiene escasa o nula experiencia en la formación virtual. (Garrison y Anderson, 2005)

Así, las universidades presenciales que venían trabajando en sus mallas curriculares el componente de las tecnologías de información y comunicación, lograron sobrellevar de mejor manera estos desafíos, implementando entornos

virtuales de aprendizaje, modelos educativos en línea, cápsulas educativas digitales, sistemas de autoformación para docentes, implementación de prácticas pedagógicas virtuales, etc. Sin embargo, la enseñanza virtual requiere de un modelo pedagógico distinto al de la enseñanza presencial, que atienda y potencie la autonomía e independencia del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. En este sentido, los/las estudiantes que acceden a un uso intensivo y creativo de las herramientas web social, suelen adaptarse mejor a ambientes de enseñanza creativos (Duart et al., 2008)

Desde el punto de vista de los y las estudiantes, el cambio de modalidad ha significado retos y desafíos importantes, debiendo ser receptores de una educación en línea que intenta emular el formato de la clase presencial, donde muchos docentes han experimentado formas de comunicación en su despliegue didáctico, generando extensos tiempos de conexión sincrónicos a través de sistemas de videoconferencia, intentando emular la clase presencial, generando escasa reflexión y demandando el despliegue de competencias distintas a las del sistema tradicional, especialmente a nivel de habilidades cognitivas y metacognitivas. Cabe considerar, que los/las estudiantes más exitosos/as desde el punto de vista educativo y de rendimiento escolar en contextos de virtualidad, son aquellos/as que son más eficientes y eficaces en sus procesos de autorregulación. (Gros, 2018)

Así, en la actualidad realizar docencia no sólo implica dominio de conocimientos específicos, capacidades y actitudes pedagógicas y didácticas, sino que también, se hace relevante avanzar en Competencias Digitales Docentes, sobre todo con las generaciones actuales que están cursando en la FID.

Marcos de Estándares y Competencias Digitales Docentes (CDD)

La literatura nos indica que cada vez se acumulan más estudios e investigaciones sobre CDD en enseñanza básica y media, pero son escasas las propuestas para educación superior (Mengual y Roig, 2012). Las CDD se plantean como desafío el incorporarlas no sólo al Desarrollo Profesional Docente, sino que también para la formación inicial de profesores. En América Latina las CDD se han implementado en los planes de estudio con escasas o nulas orientaciones y apoyos desde los Ministerios de Educación, cuyos esfuerzos más bien han sido puestos en infraestructura y capacitación a los docentes del sistema educativo, pero con escaso apoyo a la FID. (Silva, J., Usart, M y Lázaro, J. 2019).

En este mismo sentido, la formación universitaria se debe sincronizar con

la escuela y la sociedad. Mientras en la escuela se está poniendo énfasis en hacer cambios, la universidad sigue repitiendo prácticas tradicionales. (Domingo-Coscolla et al., 2019).

Desde el punto de vista conceptual, Krumsvik (2009) define la Competencia Digital Docente (CDD) como el uso de las TIC para enseñar y aprender con criterios didácticos y pedagógicos y con conciencia ética y moral. Castañeda (2015) considera que es lo que debe saber un profesor para enseñar con tecnologías y Lázaro y Gisbert (2015) la definen como la capacidad del profesorado de poseer un nivel de competencia digital que le permita utilizar la tecnología con eficacia, de forma adecuada y adaptada a sus estudiantes y a los aprendizajes que éstos deben conseguir. (Falcó, J. 2017)

Así entonces, han contribuido al rediseño de la línea de informática educativa distintos marcos y estándares de referencia competencial en tecnología, centrándonos en las necesidades del estudiante del siglo XXI (Cabero-Almenara, J., et al., 2020).

Otro antecedente considerado para el rediseño, fue el de la Sociedad Internacional de Tecnología en Educación (*International Society for Technology in Education*, ISTE) quienes han propuesto siete roles o perfiles por los cuales puede pasar un docente en su desarrollo profesional: aprendices, líderes, ciudadanos, colaboradores, diseñadores, facilitadores y analistas. (Cabero-Almenara et al., 2020)

Así también, referenciamos las competencias y estándares TIC para la profesión docente del MINEDUC-ENLACES (2008) que aborda las dimensiones pedagógicas, técnica, gestión, social, ética y legal y desarrollo profesional. Se releva además, la propuesta de rúbrica de la CDD de Lázaro y Gisbert (2015) la cual incorpora la dimensión didáctica, curricular y metodológica, la planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales, la relacional, ética y seguridad y la personal y profesional.

Por otro lado, se considera el marco de la Unesco competencial TIC para docentes (2008), con las dimensiones política y visión, plan de estudios y evaluación, pedagogía y TIC, organización y administración y formación profesional de docentes. En el mismo sentido, se ha considerado el marco de enseñanza digital del Reino Unido, DigiLit Leicester City Council Inglaterra (2013) con las dimensiones de búsqueda, evaluación y organización, creación y compartir, evaluación y feedback, comunicación, colaboración y participación, e-seguridad e identidad en línea y desarrollo profesional.

Es relevante también considerar el marco la International Society for Technology in Education ISTE EUA (2008) con las dimensiones de aprendizaje y creatividad, experiencias de aprendizaje y evaluación, trabajo y aprendizaje en

Tabla N° 1
Marcos de estándares y competencias TIC

Enlaces Chile (2008, 2011)	• Pedagógica • Técnica • Gestión • Social, ética y legal • Desarrollo profesional
DigiLit Leicester City Council Inglaterra (2013)	• Búsqueda, evaluación y organización • Crear y compartir • Evaluación y feedback • Comunicación, colaboración y participación • E-Seguridad e identidad en línea • Desarrollo profesional
Unesco (2008)	• Política y visión • Plan de estudios y evaluación • Pedagogía y TIC • Organización y administración • Formación profesional de docentes
ISTE EUA (2008)	• Aprendizaje y creatividad de estudiantes • Experiencias de aprendizaje y evaluación • Trabajo y aprendizaje de la era digital • Ciudadanía digital y responsabilidad • Crecimiento profesional y liderazgo
Ministerio de Educación Nacional Colombia (2013)	• Tecnológica • Comunicativa • Pedagógica • De gestión • Investigativa
Lázaro, J.L. y Gisbert, M. (2015)	• Didáctica, curricular y metodológica • Planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales • Relacional, ética y seguridad • Personal y profesional
Ministerio de Educación de España (2013)	• Información • Comunicación • Creación de contenidos • Seguridad • Resolución de problemas

Fuente: Silva (2018)

la era digital, ciudadanía digital y responsabilidad, crecimiento profesional y liderazgo.

Por último, es recurrente en la literatura observar las competencias TIC para el desarrollo profesional docente del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) con las dimensiones tecnológica, comunicativa, pedagógica, de gestión, investigativa. Finalmente los estándares del marco de la Unión Europea de Competencia Digital Docente y del Ministerio de Educación de España (2013), a saber las dimensiones de información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas.

Política Pública chilena en tecnologías para aprender

Chile ha avanzado en implementación de tecnologías digitales en las escuelas básicas y medias al alero del proyecto Enlaces, el cual nace el año 1993 y tuvo vigencia más de 25 años trabajando en forma ininterrumpida en todos los establecimientos educacionales del país, instalando laboratorios de computación, entregando recursos digitales de aprendizaje, conectando a las escuelas, entregando formación a docentes y directivos y asesorando y acompañando a las escuelas con equipos profesionales vinculados a una Red de Asistencia Técnica y Pedagógica (RATE), la cual estaba mayoritariamente constituida por Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH), asociadas con el Ministerio de Educación (Canales y Hain 2017).

Enlaces Mineduc, hoy Centro de Innovación, implementó en el último periodo programas de fortalecimiento a la Política Pública referida a las tecnologías digitales en el ámbito educativo, entre ellos proyectos como Mi taller digital, Tablet para Educación Inicial en NT1, NT2, y 1° básico el 2016, Tecnologías de Acceso Universal para la Educación, Puentes Educativos 2015-2016, Yo elijo mi PC, Talleres de modelos y estrategias pedagógicas, entre otros (ver Figura N° 1).

Esta Política Pública se evaluó a través de un Censo de informática educativa el 2009 y 2012, del cual se deriva un Índice de Desarrollo Digital Escolar (IDDE), que mide en los establecimientos educacionales los niveles de infraestructura tecnológica (acceso, conectividad y equipamiento), gestión informática (monitoreo y planificación, retroalimentación y difusión, coordinación informática, registro administrativo) y uso de las TIC (actividades de aprendizajes tradicionales, actividades de enseñanza tradicionales, uso de equipamiento de profesores, actividades de aprendizaje individual, actividades de enseñanza colaborativa y actividades de apoyo a la enseñanza).¹

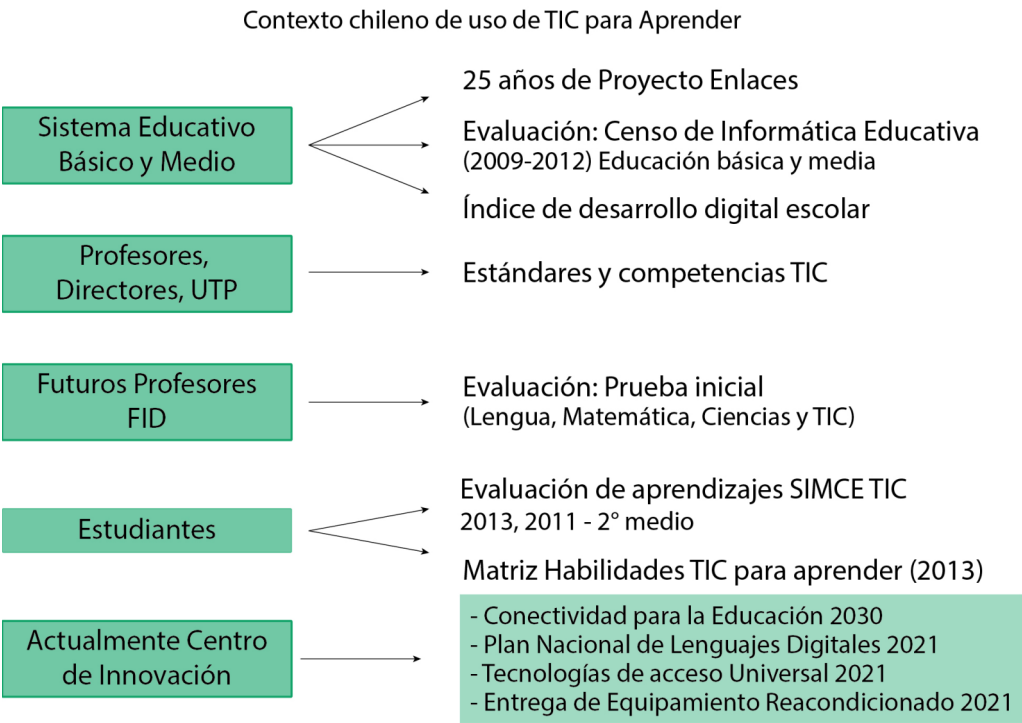


Figura N° 1. Política de tecnología educativa de Chile.
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del Censo de Informática Educativa, vienen a señalar que en Chile hay infraestructuras tecnológicas instaladas en los establecimientos educacionales, sin embargo los usos que hacen los profesores y profesoras desde el punto de vista pedagógico, son deficitarios. (Canales y Hain 2017). En este mismo sentido, a nivel de los profesores, se plantea que es deficiente el uso de TIC para realizar clases y actividades pedagógicas en general, “si bien, se observa un aumento en la frecuencia promedio respecto del 2009, estos aumentos son mínimos”. (Censo de informática educativa, 2012)

Por otro lado, el 2008 y 2011 al crear los Estándares y Competencias TIC para docentes, el 2013 surgen las Habilidades Tecnológicas para el Aprendizaje (HTPA) orientada a los estudiantes, las cuales se definen como “La capacidad de resolver problemas de información, comunicación y conocimiento, así como dilemas legales, sociales y éticos en ambiente digital”, compuesta por 4 dimensiones (información, comunicación y colaboración, convivencia digital y tecnología) y 20 habilidades.²

A pesar de todos los avances descritos, en los centros educativos de educación superior, universidades formadoras de futuros profesores/as, los avances en políticas de inclusión de tecnologías para aprender, no estuvieron al mismo ritmo que las Escuelas y Liceos del país, toda vez que cada Universidad, amparada en la libertad de cátedra, se hace cargo de incorporar en las mallas curriculares las asignaturas, talleres o electivos que estima conveniente para la formación metodológica y didáctica apoyada con tecnologías de la información y la comunicación en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje en la FID.

Metodología del rediseño curricular de la Informática Educativa en la Universidad de Los Lagos

Para el caso de la Universidad de Los Lagos, desde el año 2000 a partir de orientaciones de un Proyecto de Formación Inicial de Profesores FID institucional, se incorporó una completa línea de informática educativa y creación de multimedios, compuesta por cuatro núcleos temáticos, a saber; Informática educativa, Internet y educación, Desarrollo de software educativo y un Taller de integración. Este rediseño específico, tuvo una vigencia de 16 años aproximadamente, efectuando en el tiempo ajustes y actualización de programas de asignaturas.

En el año 2016 al alero de un nuevo Programa de Mejoramiento Institucional PMI 1503 de la FID, se fortalecieron las carreras pedagógicas, rediseñando sus currículas en función del Modelo Educativo Institucional basado en competencias.

En ese contexto, se creó el nuevo modelo de Prácticas Pedagógicas Reflexivas, una nueva línea de Formación Integral y una nueva línea de Licenciatura en Educación asociada a la Formación Pedagógica General (Psicología educacional, Orientación y Jefatura de curso, Fundamentos Socio-Antropológicos, Política Educativa y Pensamiento Pedagógico, Competencias Digitales Docentes e Integración de Tecnologías en las Prácticas de Aula, entre otras).

En este marco, en forma colaborativa y dialógica, con acuerdos, desacuerdos y consensos, pero con una alta participación de la comunidad universitaria, se avanza en los distintos itinerarios curriculares a reformar, algunos que llevaban décadas sin enfrentar los desafíos propios de las disciplinas y habilidades del siglo XXI.

La transformación curricular impactó, por tanto a todas las carreras de formación de pregrado de la Universidad de Los Lagos, alineándose al Modelo Educativo Institucional basado en competencias, desde ahí surge la necesidad de remirar los enfoques formativos que estaban diseñados por objetivos.

Hoy por hoy, estamos vivenciando un escenario de aprendizaje flexible y abierto, asociado a la introducción de los medios sociales en la educación (Salinas, 2013; Marín, Negré y Pérez, 2014), donde se imbrica con un aprendizaje ubicuo, que trasciende el contexto temporo espacial del espacio educativo tradicional, al cual los profesores y profesoras deben adaptarse, sobre todo cuando la población a atender es mayoritariamente joven, usuarios de dispositivos móviles y redes sociales. La apuesta es avanzar hacia una apropiación tecnológica que implica procesos donde recursivamente el usuario y la tecnología sufren transformaciones, usuarios activos, que modifican, participan y opinan. (Canales et al., 2013)

Realizar docencia, no sólo implica dominio de conocimientos específicos, capacidades y actitudes pedagógicas y didácticas, sino que también, se hace relevante avanzar en Competencias Digitales Docentes. El avance de la tecnología educativa ha debido convivir con su principal amenaza: suponer que será la tecnología la encargada de superar la crisis de mejorar aprendizajes y, en definitiva, de mejorar la calidad de la educación. (Canales et al., 2013)

La metodología para el desarrollo del rediseño (Canales y Silva 2019) consideró aspectos cualitativos y cuantitativos, expresados en las siguientes fases:

Fase 1: Revisión de la literatura: En esta fase se revisaron referentes nacionales e internacionales relacionados con la inserción de las TIC en FID, propuestas de estándares y orientaciones e investigaciones afines. Estos documentos provenían de Ministerios, organismos públicos o privados y equipos de investigación, dando preferencia a los de carácter iberoamericano.

Fase 2: Revisión de material interno: Material interno con el cual la Universidad de Los Lagos orienta y espera orientar la inserción de las TIC en FID. Planes de estudios vigentes, rediseño de mallas curriculares y diagnóstico de FIP (Quintana et al., 2018). Además, incluyó los resultados de la Universidad en un estudio internacional comparado de competencias TIC en FID. (Silva et al., 2019)

Fase 3: Entrevistas a actores claves: En función de la revisión de la literatura y los materiales internos, se diseñó y aplicó entrevistas semiestructuradas a actores claves, entre ellos al encargado de rediseño curricular de las carreras a nivel institucional, a profesores de las asignaturas TIC, Jefes de Carrera y profesores de las pedagogías.

Fase 4: Propuesta curricular: Se diseñó y validó con los actores claves de la Universidad de Los Lagos una propuesta para insertar las TIC en la FID. Participaron el Director de la Unidad de Desarrollo Docente y Curricular UDEDOC, Profesores de asignaturas TIC, Profesores de asignaturas de formación integral y de Comunicación 1 y 2.

Propuesta Curricular de Competencias Digitales Docentes

La propuesta curricular fue validada por los cuerpos colegiados de la Universidad de Los Lagos, Consejo Universitario y Consejo Superior respectivamente, a través del Reglamento Marco Institucional para la Formación Inicial Docente (FID): Formación Práctica, Licenciatura en Educación y Formación Pedagógica según D.U. 1673, del 13 de mayo de 2019.

El rediseño, contempla dos módulos, Competencias Digitales Docentes e Integración de Tecnologías en las Prácticas de Aula. No obstante, en los módulos transversales de Formación Integral, se sugiere trabajar a modo introductorio, en el primer año de ingreso la Competencia Digital, según se muestra en la Tabla N° 2.

En el **módulo de CDD**, los y las estudiantes revisan los modelos de competencias digitales nacionales e internacionales enfatizando en las dimensiones técnicas, aspectos éticos y legales, herramientas pedagógicas, de gestión y competencias digitales para la vida académica, considerando las habilidades tecnológicas para el aprendizaje (HTPA).

Se trabaja con estrategias didácticas y herramientas gráficas, audiovisuales y tecnológicas para la producción de contenidos, similares a las que encontrarán en los establecimientos educacionales, toda vez que la incorporación de la tecnología en las instituciones educativas hoy es un hecho, por tanto la FID debe emular, a lo menos, los mismos estándares de infraestructura tecnológica y recursos digitales que están instalados en las escuelas y liceos del país.

Así entonces, en este módulo de CDD, se diseñan entornos virtuales de aprendizaje y material educativo digital para apoyar las didácticas, cuyos materiales y recursos, luego deben servir como insumos de apoyo para el diseño de propuestas pedagógicas de aula, entregando nociones de investigación y evaluación de aprendizajes apoyados en tecnologías.

Son tres los resultados de aprendizaje que se desarrollan en el módulo; a saber a) Dominio de la dimensión técnica de uso de tecnologías para aprender, b) Relación y trabajo con las tecnologías desde el punto de vista didáctico, curricular y metodológico y c) Dominio de la planificación, organización y gestión de espacios a través del uso de recursos tecnológicos digitales, considerando aspectos éticos, legales de seguridad y de desarrollo personal y profesional.

El segundo módulo, **Integración de las tecnologías en las prácticas de aula**, las y los estudiantes trabajan en el transcurso del semestre implementando distintas estrategias de aprendizaje colaborativo para incorporar las tecnologías educativas como una herramienta metodológica de apoyo a los procesos

Tabla N° 2
Módulos rediseñados de las CDD

Competencia Digital	• Reflexión crítica: TIC y Sociedad • Aspectos éticos y legales • Búsqueda y Gestión de Información en la Web (Symbaloo, Pearltree) • Herramientas TIC para gestión de citas bibliográficas • Presentaciones efectivas • (Prezi, Emaze, ppt, etc.) • Procesamiento de información • (Formularios, editores de cálculo, bases de datos, etc.) • Documentos colaborativos (Drive, Word) • - Almacenamiento en la Web
Competencia Digital Docente	• TIC y educación • Habilidades TIC para el aprendizaje, • Estándares TIC para la FID, competencias docentes TIC. • Herramientas TIC para la gestión • Herramientas TIC para la Evaluación • Producción (Infografía, Mapas Mentales, comics, Línea de tiempo, etc.) • Productos Audiovisuales (Edición de videos y/o Audio) • Espacios de comunicación, colaboración e-portafolio, BLOG, etc.
Integración de las tecnologías en las prácticas de aula	• Investigación e innovación educativa • Búsqueda en bases de datos bibliográficas, Curaduría, Redes de Investigación, etc. • Qué y cómo se investiga en TIC. • Metodologías y Tecnologías Emergentes (ABP, Trabajo Colaborativo, Aula Invertida, RDA, Gamificación, M-learning, etc). • Proyectos de Innovación educativa con TIC p/ articular con la práctica • Selección y Evaluación de recursos digitales de aprendizaje • Diseño y Moderación de EVA • (Edmodo, Classroom, etc)

Fuente: Elaboración propia.

de enseñanza y aprendizaje, la particularidad de este módulo es que está asociado a la disciplina de cada una de las carreras.

Las principales actividades están centradas en el análisis de diferentes tipos de estrategias colaborativas y metodologías activas y emergentes, enfatizando en su implementación asociada a la producción y búsqueda de recursos digita-

les de aprendizaje, verificando los existentes en la actualidad en los establecimientos educacionales del sistema escolar chileno según disciplina, lo cual es acompañado de una reflexión pedagógica de uso, integración y apropiación de las TIC para el aprendizaje.

En otro aspecto, se aprende a diseñar y crear material educativo electrónico multimedial de acuerdo a su disciplina, utilizando lenguajes de autor gratuitos y de fácil acceso para las y los profesores, recursos que luego se integran en el diseño de un proyecto pedagógico educativo que se articula con el eje de la práctica. En el mismo módulo, se comparten y socializan las líneas de investigación y proyectos de innovación educativa considerando su inclusión en el aula.

Los resultados de aprendizaje que se trabajan en este módulo son; a) Trabajo con estrategias de aprendizaje colaborativo, utilizando los recursos con que cuenta Internet como elementos de apoyo al trabajo educativo, b) Desarrollo de material educativo multimedial de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje enfocado en la disciplina y c) Compartir y discutir las líneas de investigación en el uso de TIC en educación.

A modo de ejemplo, en la Tabla N° 3 se muestra un formato de proyecto pedagógico de aula que se desarrolla en el semestre lectivo del módulo, donde los grupos de estudiantes trabajan relevando el uso e integración de los recursos TIC para el aprendizaje.

Concomitante con el proyecto pedagógico de aula, los grupos de estudiantes de pedagogía, futuros docentes, articulan el diseño de distintas planificaciones de clases, según el formato que se comparte en la Tabla N° 4. Cabe considerar, que en tiempos de pandemia por Covid-19, todo el despliegue didáctico se hace en formato virtual, es por ello que se destaca la secuencia de aprendizaje en línea.

Conclusiones

El rediseño de la antigua línea de informática educativa, ha dado origen a una nueva mirada a través de las Competencias Digitales Docentes, generado una propuesta que revisó los marcos de estándares de tecnología en el ámbito de la educación a nivel nacional e internacional, proyectos de investigación de política comparada entre Chile y Uruguay y se dialogó con las académicas y académicos del área de tecnología educativa de la Universidad. Asimismo, se revisó la documentación interna, programas y marcos educativos institucionales y se reflexionó en torno a los alcances del rediseño con las autoridades a cargo de las carreras, de los acompañamientos de innovación y por cierto, con los cuerpos colegiados, teniendo como re-

Tabla N° 3
Formato de Proyecto Pedagógico

Proyecto pedagógico de priorización curricular con apoyo de tecnologías digitales	
1. Nombre de los/as estudiantes que trabajan en el proyecto:	
2. Unidad Temática a abordar:	3. Curso:
4. Objetivos Fundamentales de Aprendizaje en función de la priorización curricular:	
5. Explique la ruta de aprendizaje que deberá desplegar el estudiante para lograr los objetivos:	
6. Describir el diagnóstico que permitió seleccionar el Objetivo de Aprendizaje priorizado:	
7. Materiales, insumos o recursos de apoyo que se utilizarán en el proyecto:	
8. Contenidos Mínimos Obligatorios (de acuerdo a la priorización curricular):	
9. ¿Qué aprenderán? Identifique los Principales Conceptos claves o Contenidos del Proyecto:	
10. ¿Qué estrategias utilizará? Describa las principales estrategias, procedimientos y/o metodologías a implementar:	
11. ¿Qué y cómo fortalecerá habilidades y actitudes socioemocionales? Comparta las actividades de apoyo socioemocional que se desplegarán en el proyecto. (Espacios de diálogo y reflexión):	
12. ¿Cómo retroalimentará los aprendizajes de los estudiantes? ¿Tutoría?:	
13. Fundamentación Teórica (Señalar argumentos teóricos que sustente el proyecto pedagógico, especialmente lo referido a las estrategias metodológicas seleccionadas. Considere aspectos tales como contexto, interculturalidad, inclusión, género, etc.):	
14. Reflexión en torno a las adaptaciones que han tenido que realizar y que realizarán en estos nuevos contextos de distanciamiento:	
15. Referencias (bibliográficas o electrónicas):	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla N° 4
Formato de planificación de clases

Formato de planificación de clases con apoyo de tecnologías			
Asignatura		Curso	
Nombre de la unidad		Fecha	
Estudiante Practicante		Establecimiento	
Objetivo Fundamental de Aprendizaje			
Experiencia de aprendizaje / Secuencia de aprendizaje en línea	Inicio:		
	Desarrollo:		
	Cierre:		
Contenidos			
Recursos de apoyo ¿Con qué aprender?			
Habilidad TIC para el aprendizaje a desarrollar Estrategia de Evaluación			
Crear un instrumento que permita dar cuenta de las tres interrogantes para evaluar el objetivo de aprendizaje. Debe anexarlo a esta planificación.	¿Qué evaluar?		
	¿Cómo evaluar?		
	¿Cuándo evaluar?		

Fuente: Elaboración propia.

sultado la institucionalización de las mejoras, innovación y cambios a través de la aprobación de la propuesta en el Consejo Universitario y Superior.

Cabe señalar que diagnosticar la CD en los estudiantes es clave para desarrollar acciones formativas en la vida académica, en este mismo sentido, se ha-

ce relevante fomentar las CDD en los formadores de formadores y las CD y habilidades del siglo XXI en los estudiantes.

En tiempos de distanciamiento producidos por la pandemia Covid-19, se hace urgente desplegar acciones formativas para los docentes universitarios en el ámbito de estrategias pedagógicas, de formación online y metodologías activas, relevando la importancia de la evaluación de proceso, tutoría y la retroalimentación de los aprendizajes.

Notas

- 1 Véase: <http://www.enlaces.cl/plataformas/censo-de-informatica-educativa/>
- 2 Véase: <http://www.enlaces.cl/sobre-enlaces/habilidades-tic-en-estudiantes/>

Referencias

- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacios-Rodríguez, A. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 1-18.
- Canales R., Quintana, M., Alarcón, C., Hain, A. y Gárnica, M. (2013). Resultados, Aprendizajes y Perspectivas de la Plataforma PEPE como Contribución a la *Educación Escolar. Estud. pedagóg.*, vol.39, No. Especial, p.25-40. ISSN 0718-0705.
- Castañeda, L. (2015). Conferencia inaugural Congreso escola TIC 2015. Santiago de Compostela.
- Canales, R. y Hain, A. (2017). “Política de informática educativa en Chile: uso, apropiación y desafíos a nivel investigativo” en R. Cabello y A. López (eds.) *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Rada Tilly; Buenos Aires: del Gato Gris; RIAT.
- Canales, R. y Silva, J. (2019). “De los Usos a la Apropiación: Rediseño Curricular de la Línea de Informática Educativa de la FID en la Universidad de Los Lagos – Chile” en A. Rivoir y M.J. Morales (coords.) *Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Montevideo: : CLACSO; RIAT.
- Domingo-Coscolla, M., Bosco, A., Carrasco, S y Sánchez, A. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-782. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.340551>

- Duart, J., Gil, M., Pujol, M & Castaño, J. (2008). *La Universidad en la sociedad RED, usos de la internet en educación superior*. Barcelona: Ariel
- European Commission (Ed.) (2018). Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning. <https://bit.ly/2YsyGNz>
- European Commission (2016). *DIGCOMP 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. Recuperado de <https://goo.gl/efttR1>
- European Commission. (2007). *Key Competencies for Lifelong Learning: European Reference Framework*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. Recuperado de <https://www.erasmusplus.org.uk/file/272/download>
- Falcó, M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la comunidad autónoma de Aragón. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 73-83. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359>
- Falcó, M. (2017). Reconsiderando las prácticas educativas: TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*.
- Fraser, J., Atkins, L., & Richard, H. (2013). DigiLit leicester. Supporting teachers, promoting digital literacy, transforming learning. Leicester City Council. <https://bit.ly/2LDzSMw>
- Garrison, D.R & Anderson, T. (2005), *El e-learning en el siglo xxi: Investigación y práctica*, Barcelona:Octaedro (Versión original: *E-learning in the 21 st century*, Routledge/Falmer, 2003).
- Gisbert, M. y Lázaro, J. (2015). Professional development in teacher digital competence and improving school quality from the teachers' perspective: a case study. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(2), 115-122.
- Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* , 21(2),pp. 69-82. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.212.20577>
- INTEF (Ed.) (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. <https://bit.ly/1Y88rd6>
- Krumsvik, RJ (2009). Aprendizaje situado en la sociedad red y la escuela digitalizada. *Revista europea de formación del profesorado*, 32 (2), 167-185.
- Lázaro Cantabrana, José L. y Gisbert Cervera, Mercè (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. *EDUCAR*, 51 (2), 321-348. [Fecha de Consulta 16 de Noviembre de 2020]. ISSN: 0211-819X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3421/342141427006>
- Lázaro, J., Gisbert, M. y Silva, J. (2018). Una rúbrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto latinoamericano. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 63. 1-14. <http://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091>

- Marco Común de Competencia Digital Docente (2017) Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España.
- Mengual, A. y Roig, R. (2012). La enseñanza y las competencias tic en el contexto universitario. En Sandoval Y., Arenas A., López, E., Cabero, J. & Aguaded, J. I. (Coord) *Las tecnologías de la información en contextos educativos: nuevos escenarios de aprendizaje*. Santiago de Cali: USC.
- Mineduc-Enlaces (Ed.) (2008 - 2011). *Actualización de competencias y estándares TIC en la profesión docente*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <https://bit.ly/2Q0zmqm>
- Salinas, J. (2013). enseñanza flexible y aprendizaje abierto, fundamentos clave de los ples. in I. Castañeda, & J. adell (eds.), *Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en Red* (pp. 53-70). Alcoy: Marfil.
- Silva, J., Usart, M., y Lázaro-Cantabrana, J. (2019). Teacher's digital competence among final year Pedagogy students in Chile and Uruguay. [Competencia digital docente en estudiantes de último año de Pedagogía de Chile y Uruguay]. *Comunicar*, 61, 33-43. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-03>
- Silva, J., Morales, M. J., Lázaro, J. L., Gisbert, M., Miranda, P., Rivoir, A., y Onetto, A. (2019). La competencia digital docente en formación inicial: Estudio a partir de los casos de Chile y Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(93). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3822>
- Silva, J., Lázaro J., Miranda, P. & Canales. R. (2018). El desarrollo de la competencia digital docente durante la formación del profesorado. *Opción* 34(86). 423-449
- UNESCO (2019). Educación superior digital. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/educacion-superior/digita>
- UNESCO (2013) Towards universal learning: a global framework for measuring learning. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/towards-universal-learning-a-global-framework-for-measuring-learning-metrics-task-force-education-2013-en.pdf>
- UNESCO (2011). Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>
- UNESCO (2010) Global Report on Adult Learning and Education, Hamburg: UIL.
- UNESCO (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

Contexto de la innovación educativa en la Universidad Católica de Manizales, Colombia

Lina Parra y Alejandra Agudelo

Investigación e innovación educativa

La formación de maestros convoca procesos de reflexión a través de los cuales se puede problematizar, de-construir y re-significar las prácticas pedagógicas y educativas hacia nuevas formas que potencien el aprendizaje: “hoy se aprende con otros y de otros, se aprende en grupos de gran diversidad de edad, sexo, experiencia y cultura” (Wenger, McDermott y Synder citados por Minakata, 2009. p. 3). Por lo tanto, se hace indispensable reconocer que existen diversas maneras de comprender y aprender en el mundo, frente a lo cual la formación debe centrar su mirada en el reconocimiento de los sujetos aprendientes, sus potencialidades y sus posibilidades de aprendizaje. Se busca “un sujeto en condición de posibilidad hacia la generación de procesos de cambio que permitan pensar en nuevos modos para enseñar y aprender” (Parra, Chaverra y Patiño, 2016, p. 145), además de considerar las vivencias que han permitido la adquisición de nuevos saberes, fruto del despliegue de su interacción social y su encuentro con el mundo de la vida.

Desde esta perspectiva, la innovación como proceso de reflexión e investigación en educación incentiva no solo el reconocimiento de los discursos y sa-

beres de los diferentes campos del conocimiento, sino que además busca privilegiar la indagación, la crítica, el análisis, el cambio y la transformación de todas aquellas situaciones o necesidades propias de los contextos educativos. Reconocer la existencia de una experiencia acumulada en profesores, estudiantes y administrativos se constituye en un eje de acción esencial para las instituciones educativas que buscan aprender continuamente, como lo plantea Romero (2007), documentar ese conocimiento y gestionarlo posteriormente, con fines de mejoramiento, innovación y creación de soluciones contextualizadas, oportunas y acertadas, se convierte en factor generador de cambio de los procesos educativos.

La innovación educativa convoca ideas, creencias y experiencias contrastadas y asimiladas mediante la reflexión y la acción, en el marco de la relación sujeto-aprendizaje-contexto. De ahí que los procesos de innovación demanden un profesor que permanentemente reflexione su quehacer pedagógico. Para Erazo (2011) un profesor reflexivo debe poseer la habilidad para pensar acerca de sus acciones en relación con el contexto en que se suscitan. Esta acción le permite establecer vínculos entre la teoría y la práctica (p. 117), por lo tanto, la comprensión y mejoramiento de las prácticas pedagógicas y educativas se convierte en horizonte esencial para privilegiar procesos investigativos de carácter innovador, posibilitando espacios de reflexión y de aprendizaje. Para Assman (2002), “aprender es generar interna y autónomamente, algún conocimiento nuevo, al menos darle una forma” (p. 155). En procesos de innovación, el conocimiento es flexible y dinámico, por lo tanto, puede gestarse en la escuela o muy seguramente fuera de ella. Gutiérrez, citado por Parra y otros (2016), invita a la ruptura de muchas prácticas académicas sin sentido y a la apertura de prácticas ricas de significado (p. 144).

En este sentido, investigar en educación es una oportunidad para leer y comprender la realidad educativa, generar procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores que posibiliten el cambio y la transformación de problemas reales, lo que en palabras de Marín, Parra, Burgos y Gutiérrez (2019, p. 165) “la enseñanza se convierte en desafío para el cambio y la innovación”. Bajo esta perspectiva se propone la innovación como una acción que busca mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, busca contribuir a la mejora continua de los procesos académicos y administrativos de las instituciones educativas, a partir de prácticas generadoras de nuevo conocimiento. La práctica docente se constituye en el escenario natural para la innovación. En palabras de Zabalza (2013, p. 122), la apertura, la actualización y la mejora son acciones esenciales del ejercicio docente innovador.

La innovación involucra procesos de selección, planeación, organización y utilización de diferentes recursos y estrategias que aporten a la gestión institu-

cional, al currículum, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, una innovación educativa puede impactar diversos campos de actuación, dando respuesta a una necesidad o problema a través de una solución de cambio o mejora. Zabalza (2013) plantea que “una innovación se da cuando se pretende un proceso de cambio bien fundamentado. Cambios viables y prácticos que estén pensados desde la perspectiva de mejora y actualización de nuestras actividades y dispositivos formativos.” (p. 122).

Lo anterior pone en evidencia la necesidad de fundamentar la innovación a partir de procesos investigativos. La innovación no se concibe solo desde la acción instrumental. La innovación demanda una reflexión permanente de la práctica. Esta reflexión puede situarse desde la práctica docente y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje, al igual que puede situarse en procesos académicos y administrativos, que requieren de acciones de análisis, diseño y sistematización. La innovación como acción de cambio o mejora, debe partir de un estudio profundo en el cual se analicen las variables intervinientes, los posibles impactos, se establezcan mecanismos de evaluación continua, se pongan a prueba las posibles acciones/intervenciones y se evalúe su pertinencia, a manera de ciclo continuo de aprendizaje.

Para Ortega y otros (2007), “uno de los factores más importantes para el éxito de una innovación educativa es la forma en que los diversos actores que intervienen en el proceso interpretan y redefinen los cambios que conlleva la innovación” (p.152). Los autores invitan a la participación colectiva, en donde todos aporten y reconozcan el valor de la innovación que se propone y en este sentido, la innovación se vuelve colegiada, es toda la institución educativa la que aprende, puesto que se nutre de los aportes de todos los involucrados en la comunidad educativa, reconoce sus falencias y establece acciones de cambio y mejora continua.

Investigación en la Facultad de Educación en la UCM

La Facultad de Educación, por ser una unidad dedicada a los procesos de formación de maestros, y en coherencia con su naturaleza, propende a la formación de investigadores en el campo de la educación. La formación docente desde procesos de investigación posibilita la emergencia de sujetos de conocimiento que reflexionan desde su saber disciplinar en interacción con la realidad de la que hacen parte, sujetos que sustentan su formación en los principios de la reflexión y acción de su práctica para dar lugar a experiencias propias de su ejercicio como la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación hacia el desarrollo de competencias investigativas que le permitan transformar la práctica pedagógica y educativa.

El pensamiento crítico, reflexivo, creativo e innovador es una necesidad actual en los procesos de formación e investigación de maestros hoy por hoy en Colombia. En virtud de la necesidad de nuevas comprensiones y lecturas de la realidad educativa, se espera que desde la investigación formativa se desarrolle un pensamiento holístico que reconozca la construcción del saber, su articulación con la realidad y con el otro, como sujeto implicado en los procesos de investigación y de esta manera significar en la incorporación de la práctica educativa y pedagógica el espíritu investigativo y científico.

Desde la Facultad se asumen los procesos investigativos en perspectiva multidimensional, a partir del abordaje de los problemas educativos desde una postura crítica y reflexiva, sustentada en enfoques alternativos e innovadores, desde los cuales se posibilita la generación de nuevo conocimiento buscando impactar los contextos de realidad social.

La investigación implica la generación de relaciones entre el fenómeno y el contexto, comprendiendo contexto como el escenario global, desde el cual se reconoce la multiculturalidad. Aspectos como la diversidad humana, social, cultural, el desarrollo humano y la integración territorial son objeto de las reflexiones investigativas en los diferentes grupos de investigación de la facultad.

En este sentido, la Universidad destaca el despliegue del pensamiento, que inspirado en una visión humanista se ha convertido en principio orientador de los procesos investigativos, como se evidencia en el modelo pedagógico Personalizante y Liberador que plantea un desafío de transformación: “Desarrollar a la PERSONA, construir conocimiento y generar respuestas a las necesidades del medio” (Universidad Católica de Manizales, 2017, p. 47). Es por esto que la investigación se concibe como un pretexto a través del cual el sujeto aprehendiente despliega las interacciones, intereses y divergencias alrededor de la reflexión, el pensar y el actuar frente a situaciones, eventos, teorías y prácticas que demandan nuevas lógicas de construcción, cambio y, en algunos casos, transformación de los problemas educativos a los que se enfrenta diariamente en su ejercicio como maestro. La investigación desde la dimensión humanista que privilegia nuestra universidad implica miradas de la educación centradas en las personas y en lo que aspiran y quieren de la vida, es una investigación que se sustenta en las lógicas del pensamiento científico y que a su vez lo permea por la acción pedagógica, lo que permite reconocer la comprensión de escenarios de investigación, desde los cuales se produce conocimiento acorde con las necesidades y las diferentes modalidades de intervención de la realidad, reconociendo que la reflexión y la práctica emergen en contextos socioculturales diversos.

Desde esta perspectiva, investigar implica comprender, crear, resignificar y transformar. Esta intención demarca el quehacer sociocultural como práctica de investigación. Por lo tanto, los intereses investigativos se enfocan en el reconocimiento, comprensión y transformación de las realidades educativas como escenarios de indagación social y científica. La investigación educativa suscribe su función creadora en la interrelación del aprendizaje, la enseñanza, el pensar teórico y la práctica, la problematización con la acción, propiciando procesos de gestión de conocimiento educativo que tengan sentido para los actores de la comunidad. (Universidad Católica de Manizales, 2017, p.41). Pensar en la generación de conocimiento y a su vez en la gestión del mismo a partir de los procesos investigativos, implica un pensar creativo, crítico, abierto, innovador, ético alrededor de los problemas que les son propios a las instituciones buscando el mejoramiento de sus prácticas. Se busca generar una conciencia científica, social y educativa en los profesionales que transitan por los diferentes programas de nuestra facultad, para lo cual se han configurado y consolidado estrategias de participación académica como colectivos de línea de investigación, talleres de formación investigativa, simposios, investigaciones acordes con las necesidades del contexto y en interrelación con el campo de conocimiento objeto de estudio de los programas, para que los futuros profesionales puedan gestionar el conocimiento y colocarlo en circulación en los diferentes contextos educativos.

Todo esto exige un nicho de creación teórico-práctica (líneas de investigación) que no solo sirva de referencia/punto de partida para la investigación, sino que, además, re-construya sus fronteras de conocimiento y amplíe la mirada de los investigadores alrededor de los problemas/problemáticas/problematicaciones que convocan su quehacer científico-social. (Universidad Católica de Manizales, 2013, p. 134).

Los diferentes programas de la Facultad han venido planteando que:

- Los problemas de conocimiento se construyen a partir de las realidades humanas/comunitarias, en el marco de sus necesidades y oportunidades.
- La investigación educativa busca resolver problemas en contextos de aplicación.
- Las prácticas educativas son creativas, innovadoras y a su vez transformadoras de los procesos académicos y administrativos de la institución/organización.
- Los hallazgos, resultados, descubrimientos vuelven a la comunidad/contexto estudiado para transformarlo.
- El investigador educativo es un estudioso formado en valores, para quien lo humano está por encima del valor de cambio /económico.

- El investigador es un líder que se compromete con la gestión y la innovación del conocimiento en procesos de desarrollo a escala humana (Universidad Católica de Manizales, 2017 p. 42).

Estas acciones permiten reconocer el interés que se ha tenido por la investigación y la innovación en la formación de maestros, a partir de la apropiación de problemas de conocimiento pertinentes y contextualizados. Las prácticas pedagógicas y educativas se sustentan en dominios conceptuales, metodológicos e instrumentales. Sin embargo, en los últimos años se ha evidenciado la preocupación desde los diferentes programas por indagar e intervenir los contextos educativos, desde acciones que convocan la reflexión, intervención y solución de problemas, a partir de estrategias innovadoras.

Estrategias que promueven procesos innovadores en la UCM

Las dinámicas que consolidan los procesos investigativos en los diferentes programas de pregrado y postgrado en educación están permitiendo visualizar un horizonte de actuación encaminado hacia el cambio, la mejora y transformación de las prácticas educativas y pedagógicas a partir de la reflexión, la acción e intervención de los contextos educativos, lo que evidencia la gestión y la innovación como pilares fundamentales.

En el marco del contexto institucional y de las políticas académicas y administrativas que plantean en el Plan de Desarrollo Institucional, y de manera específica en la meta que promueve: “Ser fuerte y reconocida por la innovación, la producción científica y el emprendimiento”, nuestros programas desarrollan las siguientes estrategias investigativas como camino hacia los procesos de innovación educativa.

Prácticas pedagógicas y educativas

Las prácticas pedagógicas y educativas realizadas en los programas de la Facultad de Educación evidencian un rasgo distintivo en el proceso formativo a través de la integración de tres componentes: docencia, proyección social e investigación. Este carácter interdisciplinar favorece la innovación educativa a partir de las prácticas profesionales de los docentes en formación, las cuales generan procesos de cambio y transformación en los contextos educativos locales, regionales y nacionales. Salinas (2008) plantea que la innovación es un “proceso multidimensionado: en él in-



Figura N° 1. Innovación e Investigación en la UCM.

tervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos y afecta a diferentes niveles contextuales, desde el nivel del aula hasta el del grupo de universidades”. En este sentido, la innovación educativa, como proceso que involucra diversas perspectivas, miradas y factores, integra la participación de actores de forma individual y colectiva con acciones pensadas reflexivamente para transformar los procesos desde su inicio hasta la puesta en marcha y posterior evaluación.

Desde esta perspectiva, la UCM comprende las dinámicas de la formación de maestros y aporta de manera significativa en los procesos de profesionalización docente con el desarrollo programas académicos de pregrado y postgrado, los cuales responden al contexto educativo nacional. En este sentido, es preciso mencionar la Ley General de Educación en Colombia (art. 109, 1994, p. 23), la

cual establece como finalidades de la formación de educadores: “Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.” Desde el contexto nacional del Ministerio de Educación, la UCM responde a las demandas de la política pública en la formación de pregrado y postgrado en donde se evidencia la importancia de la relación teoría- práctica para contribuir en la formación de los maestros.

El Ministerio de Educación Nacional, en la Resolución N.º 18.583 de 2017 expresa:

La práctica pedagógica y educativa hace referencia a los procesos de apropiación de saberes y prácticas que conforman el ejercicio profesional del licenciado. Se entiende por práctica pedagógica el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares. En ella se reconocen la observación, la inmersión y la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional. Se entiende por práctica educativa el proceso de formación, conceptualización, investigación e intervención adelantadas en múltiples contextos socioculturales y con diversos grupos poblaciones (p.7).

A partir del análisis del contexto colombiano, cabe resaltar que los maestros desde su práctica pedagógica y educativa intervienen contextos de realidad a partir de los cuales conmueven la educación desde una postura ética y política que transforma los procesos de formación en procesos de cambio, innovación e integración de nuevas formas de enseñar y aprehender. Así lo expresa Rivas (1999):

Se denomina innovación al instrumento, modelo didáctico, práctica docente, forma de comportamiento, idea o proyecto pedagógico, previamente concebido o diseñado, que se pretende incorporar o integrar en la institución escolar para mejorar sus estructuras organizativas o procesos educativos y subsecuentes efectos para los alumnos (p.37).

Desde esta perspectiva, la innovación ha sido considerada como un aspecto constitutivo de las buenas prácticas, puesto que promueven cambios y la generación de nuevas experiencias. En el campo educativo, esas experiencias apoyan el proceso de enseñanza y aprendizaje que facilitan el logro de objetivos a nivel perso-

nal y colectivo. Por tal razón, uno de los propósitos puede ser que las experiencias que comienzan como una innovación se pueden convertir en buenas prácticas y de esta manera lograr la transferencia en nuevos contextos de aula o institucionales.

Semilleros de investigación

Los semilleros de investigación en la UCM son escenarios de aprendizaje donde intervienen estudiantes y docentes de diversas disciplinas germinadas en el interior de la Universidad por el interés en investigación de los actores que los integran. Como comunidades de aprendizaje, se configuran por un sentido de pertenencia enmarcado en lo heterogéneo, lo diverso, lo abierto, lo dinámico y lo flexible, y donde los métodos de trabajo se esbozan desde lo planeado, lo estratégico, lo guiado, y lo que en últimas determina para el semillero de investigación un ser y estar en el mundo. Es por esta razón que se concibe con unos objetivos y un plan de acción a mediano y/o largo plazo, que responde a las necesidades del semillero, de la Institución y del contexto socio-educativo.

Así lo expresa el Sistema Institucional de Investigaciones:

Los semilleros de investigación son una organización académica y un espacio extracurricular en el que participan profesores y estudiantes de pregrado de los programas UCM y/o de la alianza SUMA; su propósito es la formación integral, el pensamiento democrático, crítico, la formulación de preguntas, ideas, escritos y proyectos de investigación que contribuyan al desarrollo del conocimiento, así como la incorporación de la cultura investigativa con competencias básicas (Universidad Católica de Manizales, 2018, p. 51).

Fomentar experiencias de investigación formativa conlleva:

la lucha constante a favor de la transformación de la realidad en contra de lo usual u ordinario. Constituye la disposición a la indagación, la búsqueda, el análisis, la inspección para la transformación de lo existente, es decir, buscar el cambio para la mejora (Valenzuela, 2017, p. 48).

Desde esta perspectiva, se potencia en los estudiantes de pregrado el desarrollo competencias investigativas en donde se involucre el pensamiento crítico, reflexivo, creativo e innovador que se refleje en el despliegue de sus prácticas pedagógicas.

Formación Académica

Formación Inicial

En el marco del Programa Nacional de Formación de Educadores (2013) propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, se hace referencia al subsistema de formación inicial, del cual hacen parte los programas de licenciatura del país. Este subsistema incluye “los procesos y momentos de la formación de los sujetos interesados en ser educadores en los distintos niveles, áreas, campos del conocimiento y grupos poblaciones específicos” (MEN, 2013, p. 60). Advierte, además, las diferentes aristas en las que se inicia la formación del docente y los procesos formativos siguientes en los diferentes niveles de la educación superior. Para ello, la política pública mencionada en líneas anteriores destaca los principales ámbitos de preparación del docente en cuanto al conocimiento disciplinar, pedagógico, ético, estético, investigativo, comunicativo, personal, social y cultural.

En consecuencia, la formación de un docente en Colombia y en el caso particular de la UCM en los programas de licenciatura tiene como propósito desarrollar desde principios epistemológicos, investigativos, humanísticos y pedagógicos, garantizando una fundamentación teórica, conceptual y metodológica a nivel de las ciencias básicas de la educación, el área profesional y socio-humanística como condición de integralidad, interdisciplinariedad y pertinencia científica, académica y social en la formación y desarrollo de saberes y competencias del licenciado para su desempeño como docente en el área en educación básica y media. (UCM, 2016, p. 87).

De igual manera se expresa en el Proyecto Educativo de Facultad (2012) el compromiso de formar educadores responsables, con sentido crítico, conocimiento de sí mismos y reconocimiento del otro, lo que les permite orientar un proyecto de vida acorde con la formación científica, humana y social que ofrece la UCM, para que sean protagonistas de su desarrollo personal y profesional, líderes en su comunidad comprometidos con el desarrollo educativo y la transformación social y cultural del país. A partir de esta mirada, la Facultad ha venido consolidando las propuestas de formación académica en el nivel inicial y avanzado, en perspectiva de la gestión para la innovación educativa, a partir de los componentes académicos, las prácticas pedagógicas y educativas, los proyectos de investigación, la generación de nuevo conocimiento (publicaciones, intervenciones sociales, circulación y transferencia del conocimiento). La Figura N.º 2 presenta las acciones de innovación educativa desde los diferentes programas.

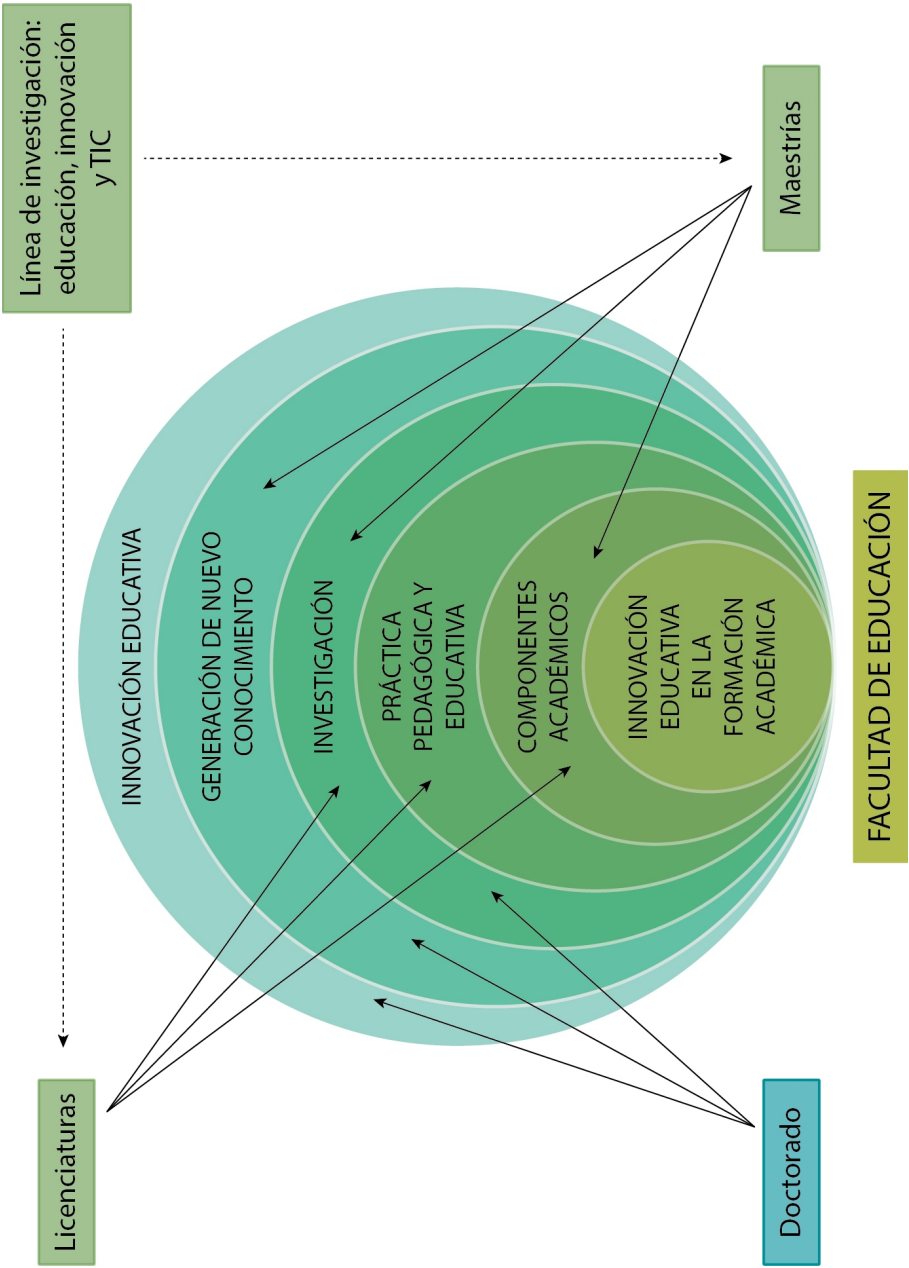


Figura N° 2. Innovación Educativa en la Formación Académica.

Formación Avanzada

La Facultad incursiona en la formación avanzada a partir de la década de los noventa a través de programas académicos de especialización y maestría. En la actualidad cuenta con tres programas de maestría en educación, pedagogía y gestión del conocimiento educativo, y un programa de doctorado en educación. Dichos programas de postgrado han apalancado la formación investigativa e innovadora de docentes y estudiantes a través de proyectos institucionalizados avalados por los grupos de investigación de la Facultad (Grupo Educación y Formación de Educadores y Grupo Alfa).

De igual manera, frente a las necesidades actuales de formación desde los diferentes programas se ha iniciado un proceso de conceptualización y apropiación de la innovación a partir de la vinculación de diferentes componentes académicos, a través de los cuales se está fomentando la capacidad innovadora.

Tabla N° 1
Componentes académicos

Programa Académico	Componente – Innovación
Licenciatura en Tecnología e Informática	Investigación e Innovación Tecnológica
Maestría en Educación	Innovación y Calidad Educativa Laboratorios de Innovación
Maestría en Gestión del Conocimiento Educativo	Gestión de la Innovación mediada por las TIC Electivas: Gestión de la investigación y la innovación educativa

La formación avanzada a nivel de postgrado en Colombia tiene como fin “comprender, enriquecer y transformar las dinámicas de la enseñanza y el aprendizaje en aras de profundizar, replantear y generar propuestas que innoven los procesos pedagógicos en los tres subsistemas¹ de formación de educadores y en todos los ciclos del sistema de educación colombiana” (MEN,



Figura N° 3. Principios fundantes de la política institucional de posgrado en la UCM.

2013). Teniendo en cuenta estas orientaciones, la UCM desde el sistema institucional de posgrados ha articulado las políticas, normas, procesos y criterios para la gestión académica y administrativa de sus posgrados, se plantean como principios los graficados en la Figura N.º 3.

Este contexto evidencia el desarrollo curricular de los programas de posgrado sustentado en una perspectiva investigativa e interdisciplinar, específicamente en nuestra Facultad el interés por fomentar la interacción con contextos específicos de aplicación social del conocimiento y por promover el aprendizaje autónomo y colaborativo. Son acciones que han configurado el horizonte innovador que se desea consolidar.

Se tiene una comprensión del sentido social del conocimiento y un compromiso con la transformación de la realidad, al generar transformaciones en el contexto educativo y sociocultural del país a través de la formación integral, la problematización de la realidad, la reflexión crítica frente al contexto socio-educativo y la interdisciplinariedad.

Proyectos de investigación

Se conciben como una propuesta para el desarrollo sistemático de un proceso investigativo a partir de la lógica de las ciencias. En coherencia con Colciencias, en la UCM se realiza investigación científica, la cual corresponde a la investigación y

el desarrollo experimental, que comprenden el trabajo creativo llevado a cabo de forma sistemática para incrementar el volumen de conocimientos, incluido el conocimiento del hombre, la cultura y la sociedad, y el uso de esos conocimientos para crear nuevas aplicaciones. (Colciencias, 2017). Por lo tanto, su formulación se realiza de acuerdo con los criterios establecidos por Colciencias y según la normativa institucional de investigación, los proyectos de investigación deben adscribirse a una línea de investigación institucionalizada. Los tipos de proyectos de investigación obedecen a las dinámicas propias de las disciplinas y campos del conocimiento de la UCM. En este sentido, los tipos de proyectos de investigación son: Investigación Básica, Investigación Aplicada y Desarrollo Experimental.

Líneas de Investigación

Línea Educación, Innovación y TIC

Desde la postura de los docentes investigadores pertenecientes a la línea de investigación, se ha definido como horizonte de indagación responder a las demandas educativas de la sociedad actual que incorporan de manera significativa el uso pedagógico de las TIC como mediadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje y reconociendo que éstas generan nuevas formas de interacción entre las personas, los objetos de estudio y los fenómenos del contexto que se intervienen desde los diferentes campos del conocimiento. La Facultad de Educación, desde su grupo de investigación Educación y Formación de Educadores y desde los programas Doctorado en Educación, Maestría en Gestión del Conocimiento y en especial desde la Licenciatura en Tecnología e Informática, crea la línea de investigación Educación y TIC, incorporando como nuevo ámbito de problematización y reflexión académica la innovación educativa, desde donde se reconoce la necesidad de reconfigurar, repensar y replantear acciones de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los procesos académicos y administrativos de las instituciones educativas, a partir de prácticas generadoras de nuevo conocimiento, las cuales pueden enriquecerse a partir del uso efectivo de las TIC. (UCM, 2018).

La línea de investigación en mención ha liderado proyectos de investigación que indagan, reflexionan y analizan el uso de las TIC en los contextos educativos, incorporando la categoría de innovación educativa, el programa de ciclos de conferencia en innovación y en la actualidad proyecta la creación del Observatorio en Innovación Educativa de la UCM.

Ecosistema de Innovación

El Ecosistema de Innovación de la Universidad Católica de Manizales es la guía que permite una adecuada gestión de los procesos de desarrollo tecnológico e innovación al priorizar las relaciones con el entorno, como el medio más efectivo para lograr la transferencia de resultados de investigación e impulsar la creación de nuevos productos, procesos y servicios aplicables a problemáticas y necesidades del contexto. (UCM, 2018, p. 15).

Este ecosistema, entendido como un entramado de relaciones entre la ciencia, la tecnología y la innovación, promueve estos procesos como herramienta fundamental para contribuir a la transferencia del conocimiento y al desarrollo tecnológico, con el fin de aportar al crecimiento institucional y a la construcción de una universidad que orienta sus esfuerzos a la transformación social y cultural.

Ecosistema de Emprendimiento

Busca cualificar el ser y quehacer de cada uno de los participantes del ecosistema a través de la formación académica como pre-texto para crear valor en la institución, en sus programas y en sus relaciones con el entorno, y dejar que el palpar de un corazón inteligente, contemplativo y emprendedor descubra el momento preciso para tomar decisiones, ponerse en marcha y leer por dentro la vida, sus sucesos, la empresa y lo cotidiano, para soñar futuros-presentes posibles para todos y cerrar brechas, como expresión de una universidad que desde su responsabilidad social se compromete con la transformación de la realidad. (Universidad Católica de Manizales, 2018. p. 10).

Algunas estrategias institucionales para el desarrollo del emprendimiento en la UCM son las incluidas en la Figura N.º 4.

Plan de desarrollo institucional

Como producto de un proceso participativo con toda la comunidad universitaria articulado a la resignificación, resemantización y despliegue del Proyecto Educativo Universitario, que hace posible el cumplimiento de su misión y visión, se pone de manifiesto el Plan de Desarrollo Institucional “a través de la puesta en marcha de estrategias flexibles de evaluación y gestión para la toma de decisiones de manera consciente, coherente, rigurosa, responsable y articulada de cara al logro de la excelencia educativa.” UCM (2018, p. 9).

Este plan estratégico, pretende desplegar a través de ciertos desafíos institucionales denominados “MEGAS” la innovación educativa a partir de la



Figura N° 4. Ecosistema de emprendimiento.
Fuente: UCM (2018).



Figura N° 5. Megas asociadas a la innovación educativa en la UCM.
Fuente: UCM (2018).

creación de programas académicos, la investigación, el emprendimiento, la producción científica y la interacción con el contexto. En este sentido, la UCM encuentra en la innovación educativa un nicho para provocar y evidenciar procesos de cambio, mejora y transformación. Como lo expresa Rivas (1999), “La innovación educativa es la acción consistente en el proceso de incorporación de algo nuevo en el sistema de la institución escolar, cuyo resultado es la modificación de su estructura y operaciones, de tal modo que mejoren sus efectos en orden al logro de los objetivos educativos” (p. 27).

Notas

- 1 Subsistemas del Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política: subsistema de formación inicial, subsistema de formación en servicio, subsistema de formación avanzada. (MEN, 2013).

Referencias

- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid, España: Narcea.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid, España: La Muralla.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, España: Morata.
- Domínguez, M., Medina, A. y Sánchez, C. (2011). La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores* 50(1), 61-86.
- Erazo, M. (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles Educativos* 33(133), 114-133.
- Gutiérrez, F. (2006). *En busca de sentido*. San José, Costa Rica: Universidad de La Salle.
- Hargreaves, A. y otros. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, España: Octaedro.
- Minakata, Alberto. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela: Notas para un campo en construcción. *Sinéctica* 32, 17-19.
- Ministerio de Educación de Chile. (s.f.). Red Enlaces. Disponible en: <http://swp.dcc.uchile.cl/1877/article-30023.html> Recuperado 2 de abril de 2013.

- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La Innovación Educativa en Colombia. Buenas prácticas para la innovación y las TIC en educación*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Resolución 18583*.
- Ortega, P., Ramírez, M., Torres, J., López, A., Servin, C., Suárez, L. y Ruiz, B. (2007). Modelo de Innovación Educativa. Un Marco para la Formación y el Desarrollo de una Cultura de la Innovación. *RIED* 10(1), 145-173.
- Parra, L., Chaverra, L. y Patiño, J. (2016). Aprendizajes, preguntas y recomendaciones. En Parra, L., Chaverra, L. y Patiño, J. (compiladores), *Educación, Sociedad y Cultura*, pp. 37-145. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Pascual, R. (1998). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid, España: Narcea.
- Rivas, M. (1999). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid, España: Síntesis.
- Romero, C. (2007). *La escuela media en la sociedad del conocimiento: ideas y herramientas para la gestión educativa, autoevaluación y planes de mejora*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla, España: Universidad Internacional de Andalucía.
- Universidad Católica de Manizales. (2012). *Proyecto Educativo de Facultad*.
- Universidad Católica de Manizales. (2013). *Marco Teleológico 2013-2017*.
- Universidad Católica de Manizales. (2013). *Proyecto Educativo de Programa Maestría en Gestión del Conocimiento Educativo*.
- Universidad Católica de Manizales. (2016). *Proyecto Educativo de Programa Licenciatura en Tecnología e Informática*.
- Universidad Católica de Manizales. (2018). *Ecosistema de emprendimiento*. Manizales, Colombia: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Universidad Católica de Manizales. (2018). *Ecosistema de innovación*. Manizales, Colombia: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Universidad Católica de Manizales. (2018). *Línea de Investigación: Educación, Innovación y TIC*.
- Universidad Católica de Manizales. (2018). *Plan de desarrollo institucional*. Manizales, Colombia: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Universidad Católica de Manizales. (2018). *Sistema Institucional de Investigaciones*. Manizales, Colombia: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Grao.
- Zabalza, M. (2013). Innovación en la Enseñanza Universitaria. Contextos Educativos. *Revista de Educación* 6, 113-136.

Tercera Parte

Planes y programas académicos transversales

Programa de Vocación y Talento Pedagógico ULagos

Francisca Sánchez y Karen Oyarzo

Acceso a carreras pedagógicas, escenario nacional y local

A inicios de la década de los noventa, en Latinoamérica se iniciaron diversos procesos de reforma a los sistemas educativos con el propósito de mejorar la calidad de la educación, entendiendo que ésta también influye en la calidad de los profesores que se forman (McKenzie y Santiago, 2005).

En Chile, una serie de programas y propuestas han buscado mejorar las experiencias educativas, tales como: las leyes N° 19.961 de Evaluación Docente, N° 20.129 del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y la N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. También existen programas de mejoramiento tales como el Fortalecimiento de la Profesión Docente (desarrollado a fines de 1990), Beca Vocación de Profesor (2011) y la definición de estándares para la Formación Inicial Docente (2011-2012), por mencionar algunos.

Específicamente, durante el año 2016 entró en vigencia la Ley N° 20.903, que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, cuyo objetivo es reconocer la docencia, apoyar su ejercicio laboral y también aumentar la valoración social de la profesión. Esta ley establece mecanismos específicos para

captar a estudiantes con destacadas trayectorias académicas que manifiesten interés y vocación temprana con la carrera profesional docente, como también para retener a los mejores profesores, incentivando su desarrollo profesional bajo el Sistema de Carrera Profesional Docente.

De esta forma, el Ministerio de Educación propone que las universidades diseñen e implementen mecanismos especiales de difusión, admisión y matrícula para las carreras de pedagogía, con la finalidad de promover la equidad e inclusión en el acceso a la educación superior. Esta estrategia se sustenta en la educación como derecho social, en la idea lógica de que los talentos se encuentran distribuidos de igual forma en toda la población y que particularmente la vocación pedagógica no es exclusiva de un sector en específico, pudiendo ser desarrollada en cualquier tipo de dependencia y contexto educativo.

En concordancia con lo anterior, esta ley señala que:

- a. podrán ingresar a carreras y programas de pedagogía los estudiantes que hayan realizado y aprobado un programa de preparación y acceso de estudiantes de educación media para continuar estudios en la educación superior, reconocido por el Ministerio y habiendo rendido la Prueba de Selección Universitaria (PSU), y
- b. podrán ingresar a estos programas todos los estudiantes de enseñanza media que demuestren condiciones académicas y/o talento temprano para ejercer la profesión docente. Bajo este marco regulatorio, las vías de acceso y sus exigencias irán experimentando cambios progresivos hasta el año 2023, en donde, por ejemplo, junto con aprobar el programa de acceso, los estudiantes que ingresen por esa vía también deberán encontrarse dentro del 15% con mejor rendimiento de su generación, al momento de egresar de enseñanza media.

En este nuevo contexto, desde el año 2016 la normativa legal chilena establece exigencias específicas para la selección de estudiantes a las carreras de pedagogía, siendo una de ellas el ingreso a través de Programas de Preparación y Acceso Especial. Frente a ello, las universidades, y en particular las del Estado, han desarrollado e implementado este tipo de Programas de Acceso Especial a las carreras de pedagogía, después de haber recibido el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación. Hasta el año 2019, once universidades del Estado han implementado programas de acceso con diversos propósitos, métodos y otros elementos.

En este contexto, la Universidad de Los Lagos, a través del proyecto de mejoramiento institucional PMI ULA 1503, implementó el Programa de Vocación y Talento Pedagógico (PVTP).

El programa ha tenido como propósito lograr la inclusión en la educación superior de aquellos estudiantes exitosos y con vocación pedagógica que se en-

cuentran dentro del 30% superior de su cohorte en rendimiento académico medido en calificaciones, y que hayan manifestado su intención de dedicarse a la pedagogía. Dichos estudiantes, según la Ley 20.903, deben rendir de forma obligatoria la Prueba de Selección Universitaria y luego completar el Formulario de Acreditación Socio Económica (FUAS).

Quienes han cursado exitosamente el Programa (80% de asistencia y aprobación de los módulos), han ingresado a la Universidad de Los Lagos por vía especial. El ingreso no considera su puntaje PSU y además pueden cursar una carrera pedagógica acreditada de la Universidad en cualquiera de sus sedes.

Implementación del Programa de Vocación y Talento Pedagógico

El programa comenzó su implementación el segundo semestre del año 2016, mientras que los años 2017 a 2019, se inició en el primer semestre, en el mes de abril.

En sus inicios el equipo estuvo integrado por la encargada del objetivo 1¹ del PMI referido, junto a una profesional² del mismo PMI, quien se incorporó el año 2016 y estuvo a cargo de la coordinación general del PVTP en los campus Osorno y Puerto Montt.

En el campus Osorno, el equipo se integró por una psicóloga³ a cargo de la evaluación, selección, monitoreo y acompañamiento de los estudiantes que pertenecen al PVTP y que ingresan por esta vía a la educación superior. Se adicionan al equipo profesionales encargados de los módulos temáticos: Comprensión y Producción de Textos Orales y Escritos, Pensamiento Lógico Matemático, y Apresto Pedagógico.⁴

En el caso del campus Puerto Montt, existe una Coordinadora Docente⁵ a cargo del proceso de selección de estudiantes e implementación del Programa. Se realizan los días sábados los mismos módulos señalados en el párrafo anterior.⁶

En los primeros cuatro años, el Programa se desarrolló con normalidad. En el transcurso del mismo se mantuvo contacto permanente con los coordinadores de cada establecimiento educacional con el objetivo de informar sobre el desempeño y participación de los jóvenes. Asimismo, fueron instancias para difundir las actividades que se despliegan con el PVTP.

Según procedimientos establecidos, en el año 2019 se realizaron reuniones de apoderados tanto en el campus Osorno como en el de Puerto Montt, para conocer sus expectativas en relación al programa y presentar al equipo a cargo de la implementación, además de socializar los requisitos para culminar exitosamente el Programa y lograr ingresar a la Universidad.

Cada año se implementaron estrategias para incorporar establecimientos educacionales a través de la firma de convenios. Una vez firmados tanto por los directores de establecimientos como por el rector de la Universidad, se ha procedido a trabajar con los profesores jefes de 3° y 4° año medio en los propios establecimientos educacionales para presentar el PVTP y también para solicitar colaboración en la preselección de los estudiantes participantes, lo cual se hace por medio de la aplicación de una pauta de apreciación que evalúa las áreas de Talento Pedagógico, Talento Académico y Creatividad.

Durante el año 2019 se organizaron dos cursos, uno de 45 estudiantes en el campus Osorno y otro curso de 65 estudiantes en el campus Puerto Montt, participando únicamente el primer semestre estudiantes de cuarto medio.

Cada sábado los estudiantes participaron de los siguientes módulos:

- a. Comprensión y producción de Textos Orales y Escritos: fortalece habilidades en diferentes áreas tales como análisis, comprensión, reflexión, evaluación y creación.
- b. Pensamiento Lógico Matemático: potencia habilidades para la medición, el cálculo, aprender a conjeturar, relacionar, interpretar, graficar y justificar.
- c. Apresto Pedagógico: permite desarrollar las habilidades blandas de los estudiantes y competencias básicas para la inserción a la vida universitaria. Para ello se promueve la capacidad de comunicación oral, actitudinal, normas grupales, roles, comprensión de la participación, confianza, autopercepción y clima organizacional, entre otras áreas.

Si bien todos los estudiantes que han participado del Programa deben rendir la PSU, los criterios de selección considerados para el ingreso a la Universidad son los siguientes:

- a. Mantenerse dentro del 30% superior de su cohorte en rendimiento académico.
- b. Haber aprobado exitosamente el Programa de Vocación y Talento Pedagógico.
- c. Contar como mínimo con un 80% de asistencia a los módulos que imparte el Programa.
- d. Haber rendido la PSU, contemplando las pruebas regulares que corresponden a Lenguaje y Matemática y la prueba específica solicitada por la carrera de su interés.

La finalización del primer semestre en lo que respecta a los módulos de 2018 y 2019 fue en el mes de julio de cada año. Sin embargo, en el segundo semestre académico los estudiantes se mantuvieron vinculados a la Universidad a través de diversas actividades que a continuación se detallan:

1. Talleres de orientación vocacional con el objetivo de afianzar los conocimientos de los estudiantes respecto a la formación profesional docente, facilitando la toma de decisión vocacional.

2. Reunión informática con padres y/o apoderados en relación a becas y beneficios, y apoyo en el ingreso de datos del Formulario de Acreditación Socioeconómica (FUAS).
3. Participación en Jornadas de Pedagogías, donde se da a conocer la historia de la pedagogía en Chile, específicamente en la Universidad de Los Lagos, desde una visión filosófica. En la misma instancia, la Unidad de Promoción de Carreras de la institución entrega información, folletería y volantes, previo a las actividades lúdicas.
4. Ceremonia de cierre de PVTP, realizada en el mes de diciembre de cada año.

Después de finalizar exitosamente los módulos del programa, se inicia el proceso de matrícula en la Universidad. Adicional al apoyo que se realiza a todos los estudiantes, el programa instala un stand para acoger y orientar a los estudiantes de TVP.

Principales resultados obtenidos

Respecto a la matrícula de estudiantes provenientes del PVTP, el año 2017 ingresaron a través de esta vía 49 estudiantes, el año 2018 la matrícula aumentó a 60 y el 2019 fueron 63, cifras que se exhiben en el Gráfico N.º 1.

Cabe destacar que, en el año 2019, las mayores matrículas provenientes del PVTP en carreras pedagógicas fueron las siguientes: Educación Diferencial (matricularon 12 estudiantes), Educación Parvularia (11 estudiantes) y Pedagogía en Educación Física, campus Puerto Montt (9 estudiantes). Entre ellas, la carrera con mayor demanda histórica ha sido Educación Diferencial, el año 2018 (15 estudiantes) y 2017 (12 estudiantes). Respecto a la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, el año 2019 existieron ingresos, siendo dos de ellos desde el PVTP.

A partir del segundo año de implementación del Programa, se adoptaron dos estrategias para el monitoreo y evaluación: el seguimiento de los estudiantes post aprobación del Programa y la encuesta de satisfacción.

Mediante el contacto con los estudiantes egresados del Programa, que fueron 79 el año 2018, entre Osorno y Puerto Montt, sólo 60 de ellos, es decir, el 76%, ingresó a las carreras del área de educación de la Universidad. No obstante, existe un 24% (19 estudiantes) que no registraron matrícula en carreras pedagógicas de la Universidad. Las razones de dicha opción se debe a que optaron por carreras no pedagógicas dentro de la misma Universidad, debido también a la no acreditación en primera instancia de una carrera pedagógica, por cambios de planes en virtud del conocimiento en profundidad de las carre-

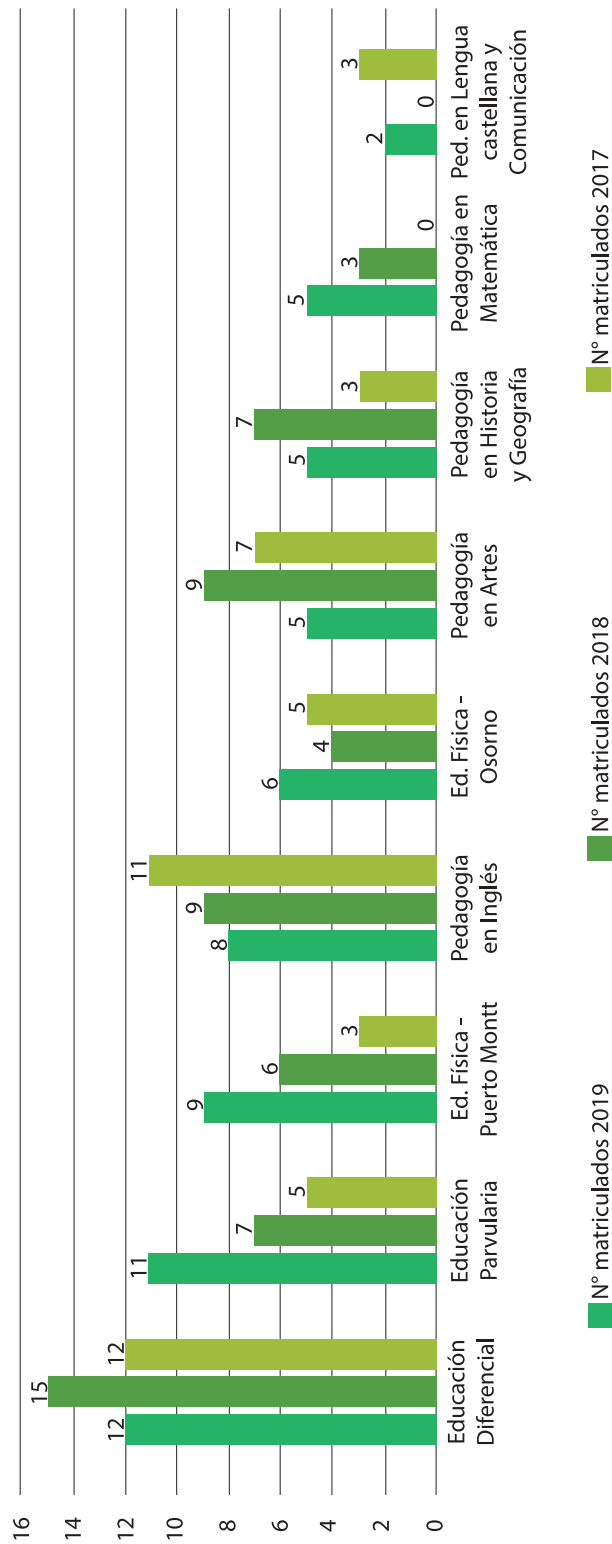


Gráfico N° 1. Matricula de estudiantes PVTP 2017-2019.

ras y porque su puntaje PSU les permitía valorar otras áreas profesionales en la misma casa de estudios. En otro aspecto, un grupo menor de estudiantes se matricularon en otras casas de estudio de la zona sur. Por último, una menor parte no ingresó a la educación superior por razones económicas y personales.

En relación a los resultados obtenidos en el proceso de monitoreo y evaluación considerando la satisfacción de los estudiantes en torno a la implementación del Programa, el año 2018 se capacitó a los docentes que imparten los módulos al inicio del año lectivo, haciendo especial énfasis en el uso pedagógico de la plataforma de enseñanza PlatEA. A los estudiantes se les aplicó el mismo instrumento de satisfacción empleado el año 2017, con el propósito de contrastar la satisfacción posterior a la capacitación desarrollada en el mes de marzo del 2018 a los docentes. Se les consultó a los estudiantes en torno a la enseñanza que brindan los docentes, módulos ofertados por el Programa de Vocación y Talento Pedagógico, y por las habilidades básicas desarrolladas en los módulos.

Actualidad del PVTP

Es importante mencionar que actualmente el Programa de Vocación y Talento Pedagógico forma parte de la nueva Dirección de Inclusión Académica de la Universidad de Los Lagos, decretada el 18 de mayo del 2018 según Derceto Universitario N° 1.646, actualizándose el año 2020, según el D.U. 688, donde entre otras cosas, se oficializa el nombre de Dirección de Acceso, Equidad y Permanencia. De este modo, se trabaja en forma coordinada con los otros programas de acceso académico, tales como PACE, Propedéutico, PreUlagos, Ranking 850 y Cupo Explora.

En 2019, el PVTP pasó oficialmente a formar parte de la Dirección de Acceso Equidad y Permanencia de la Universidad. De este modo, se institucionalizó, permitiendo el trabajo coordinado con diferentes direcciones y unidades académicas, tales como:

- Dirección de Desarrollo Estudiantil
- Articulación con jefaturas de carreras pedagógicas de la universidad.
- Vinculación con académicos y estudiantes de pedagogías, participación en clases de interés.
- Uso de espacios universitarios, gimnasios, laboratorios, etcétera.
- Vínculo con establecimientos educacionales en convenio con la Universidad.
- Participación de académicos de la Universidad en actividades de vinculación para los estudiantes de los programas de acceso.

- Articulación con los demás programas de acceso de la Dirección: PACE, Propedéutico y Academia PreUlagos.
- Articulación del acompañamiento tanto académico como psicoeducativo para los y las estudiantes que ingresan al programa a través de las direcciones centrales y de la propia Dirección de Acceso, Equidad y Permanencia.
- Seguimiento y monitoreo de los estudiantes bajo la Dirección de Acceso, Equidad y Permanencia.

Los estudiantes son acompañados en su trayecto académico con foco en la detección de críticos en las diferentes áreas de necesidad (académico y psicoeducativo). Para asegurar la calidad y efectividad de este seguimiento, se implementó un Sistema de Monitoreo al estudiante, en el cual se registran todos los reportes sobre la trayectoria educativa del estudiante permitiendo visualizar su estado óptimo, intermedio o crítico, según sea el caso.

Es importante mencionar que toda vez que los estudiantes ingresan a la educación superior, se monitorea semanalmente su asistencia a los módulos a través de nóminas de asistencia, como también su rendimiento en ellos (calificaciones). Aquí se torna fundamental el trabajo de los docentes de aula con los estudiantes, ya que la mayoría de las problemáticas detectadas en el proceso educativo son identificadas por docentes de los módulos. En estas situaciones, como también en los casos de inasistencias injustificadas, se toma contacto con la encargada del Programa en los establecimientos educacionales, directamente con las unidades de orientación y/o duplas psicosociales de cada centro, dependiendo la situación, con la finalidad de recopilar mayor información. En paralelo, psicóloga y profesionales del programa realizan sesiones personalizadas a estudiantes que requieran orientación vocacional u otro tipo de apoyo.

En lo que respecta al acompañamiento en la educación superior, la Dirección de Acceso, Equidad y Permanencia atiende a las necesidades de los estudiantes y pone a su disposición todas las estrategias de apoyo pertinentes al proceso. En base a ello, a continuación, se detallan algunos dispositivos:

- **Acompañamiento psicoemocional:** A los estudiantes se le asigna un tutor de acompañamiento, quien apoya y guía el proceso de adaptación de los/as estudiantes durante el primer año académico. El tutor o tutora es un estudiante de la misma carrera o carrera afin de cursos superiores. De acuerdo a lo anterior, conocen los procesos de la institución y pueden guiar a los estudiantes de primer año siendo fundamentales para el proceso formativo del estudiante ya que tiende a establecer un vínculo de mayor confianza y cercanía además de orientación respecto a unidades existentes en la institución.
- **Acompañamientos académicos:** Este dispositivo lo aplican los tutores con el visado y orientación del componente académico de acompañamiento.

Consiste en trabajar, preparar y corregir contenidos para alguna evaluación. Estas tutorías académicas se dan en varios formatos: digital, físico y presencial. Además se realizan de manera individual y grupal de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

- **Talleres psicoeducativos:** Estas actividades se realizaron de manera mensual. Consiste en ejecutar talleres con los tutores para que a través de ellos se trabajen las temáticas tratadas con los estudiantes. Los principales temas fueron: tolerancia a la frustración, perseverancia, autoestima, autonomía, intervención en crisis, gestión del tiempo, entre otros. A partir de estos talleres, el propósito implícito fue seguir trabajando durante el año entre el tutor y el estudiante estas habilidades blandas.
- **Actividades de vinculación, coaching y liderazgo:** Constan de distintas actividades que apuntan a una adaptación e integración del estudiante en la educación superior. Algunas de las más relevantes fueron la ceremonia de bienvenida y la inscripción de asignaturas, las cuales fueron guiadas por tutores y profesionales de la Unidad de Acompañamiento Integral. De manera complementaria, el estudiante recurre constantemente a la Unidad para ser guiado y orientado en algún proceso individual o personal, como lo es la solicitud de documentos, consultas sobre sus beneficios estudiantiles, orientación con procedimientos de carrera, entre otros.

En cuanto a los resultados obtenidos a partir del despliegue del acompañamiento durante el 2019 sobre la cohorte del mismo año, es posible apreciar que del total de estudiantes de carreras pedagógicas que asisten a los acompañamientos (sin discriminar tipo de acompañamiento) aprobaron el 80% de sus asignaturas al primer semestre. Los principales resultados indican que el 82% de los estudiantes del PVTP que participaron en las Jornadas de Reforzamiento de Habilidades, manifestaron un alto nivel de satisfacción en cada uno de los aspectos evaluados.

En general, destaca la apreciación positiva de los estudiantes hacia las Jornadas. La información recogida indica que los aspectos mejor evaluados fueron los relacionados a la motivación para participar de forma activa en cada una de las sesiones, y al aporte del módulo para conocer las habilidades requeridas en el área de interés vocacional, en el que el 82% de los estudiantes respondió a la categoría “muy satisfecho”. Lo anterior contrasta con el referido a la comprensión de las temáticas, donde el 72% de los estudiantes manifestó estar muy satisfecho.

En conclusión, uno de los elementos centrales a tomar en consideración de la encuesta, refiere a que la experiencia de las jornadas, tal como fue diseñada e implementada, obtuvo buenos resultados, tanto cuantitativos como cualitati-

vos, lo que se traduce en la posibilidad de continuar replicando el modelo de implementación (en términos de contenidos y actividades) para continuar reforzando el interés por carreras pedagógicas de la Universidad.

Conclusiones

Considerando que durante muchos años en nuestro escenario nacional y local la profesión docente ha sido poco valorada y que se ejerce en condiciones que no permiten el óptimo desempeño, ha sido un verdadero desafío levantar y promover en adolescentes, familias y comunidades educativas la inclinación hacia el ejercicio docente.

La apuesta de las políticas públicas en los últimos años ha intentado compensar, en cierta medida, las dificultades ya mencionadas. Sin embargo, en lo que respecta a las universidades estatales, no existe una instrucción que oriente cómo cada universidad se está aproximando al cumplimiento de dicha política. Asimismo, las evidencias sobre la implementación de las políticas requieren ser miradas con sistematicidad y responsabilidad, más aun si los requisitos para estudiar pedagogía serán gradualmente más rigurosos a partir del año 2020.

Es realmente un desafío formar futuros profesores, iniciando el proceso desde la detección temprana de las inquietudes e intereses de los jóvenes hacia la profesión docente, en diferentes contextos sociales, geográficos y económicos. Lo mencionado ha sido una de las principales tareas que el Programa Vocación y Talento Pedagógico ha desarrollado en los últimos cuatro años en la región.

Sin embargo, hasta ahora los esfuerzos que ha venido realizado la Universidad en la implementación de los fondos del proyecto de mejoramiento institucional y luego, teniendo a la luz los resultados obtenidos, es decir, el alto impacto en las matrículas de estudiantes en las diversas carreras pedagógicas de la Universidad, son los que han permitido la institucionalización del Programa, permitiendo que éste pueda perdurar en el tiempo y propender la formación de profesores para la región de acuerdo a sus características y necesidades.

Notas

- 1 Psicóloga Karen Oyarzo.
- 2 Trabajadora social Francisca Sánchez.
- 3 Cristina Pérez Vásquez.

- 4 Ximena Vera, Viviana Paredes y Paola Lazen.
- 5 Vania González.
- 6 Docentes: Voltaire Catalán, Carmen Honores y Evelyn Hernández.

Referencias

- Formación de profesores. (2020). *Informe de cierre, Convenio de Desempeño Institucional*. Universidad de Los Lagos, Chile.
- Ley N° 19.961. Diario oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 28 de enero 2000.
- Ley N° 20.129. Diario oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 23 de octubre 2006.
- Ley N° 20.903. Diario oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 04 de marzo 2016.
- McKenzie, P., y Santiago, P. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. París, Francia: OECD.

Red ULagos de Formación de Profesores: una experiencia de alianza estratégica educativa

Claudio Esparza y Mauricio González

Introducción

En la actualidad, Chile es otro de los ejemplos que ofrece la literatura internacional donde se está apostando por el mejoramiento del sistema educativo a partir de las redes de apoyo y colaboración en escuelas y liceos (González, Pino y Ahumada, 2017). De todo lo anterior se deduce que el trabajo en red y la construcción de puentes para el apoyo y la colaboración entre escuelas es uno de los aspectos clave de la investigación contemporánea (Azorín, 2017).

Está claro que un escenario de socialización fundamental es el marco escolar y que éste ocupa la centralidad durante las primeras edades de la vida, pero existen otros escenarios que están tomando una creciente relevancia en las vidas y en la educación de los menores, y deben ser tenidos en cuenta. La escuela es parte del entorno, de un contexto social y urbano, de una comunidad y una sociedad. Aquélla está en constante interacción con éste y, por ello, no puede actuar a su margen. La escuela ha de trabajar abierta al entorno y, de ser posi-

ble, conjuntamente con éste. Ambos deben establecer una relación bidireccional, de constante retroalimentación, creando sinergia entre sus agentes y redundando en los mismos objetivos básicos (Comellas, 2009).

Dado el escenario actual, tanto a nivel internacional como nacional, el trabajo colaborativo se ha ido potenciando cada vez más entre las instituciones educacionales de todo nivel. Desde este escenario educacional, la Universidad de Los Lagos en el marco del Programa de Mejoramiento Institucional PMI ULA 1503 de “Formación de Profesores”, crea la instancia de vincular a las carreras pedagógicas de con el medio educativo local, provincial y regional. De este modo da vida a la Red ULagos de Formación de Profesores, en los Campus de Osorno y Puerto Montt.

Definiciones: Redes de apoyo y colaboración

Las redes se han convertido hoy en día en la forma organizativa más importante de nuestro tiempo, dando un nuevo giro a la actividad de la sociedad en general y de los centros escolares en particular. Las redes educativas son estructuras intencionales, con interés-objetivo comunes en las que todos y todos sus miembros tienen la posibilidad de trabajar y responsabilizarse en igualdad. Esto genera una gran cohesión de grupo que incrementa la confianza, así como un fortalecimiento de relaciones satisfactorias. Las estructuras organizativas que se crean dentro de las redes ofrecen oportunidades de aprendizaje a los profesionales, permitiendo detectar las necesidades de gestión y de dirección. Las redes favorecen el cambio, ofreciendo un medio para ejercer el liderazgo y la responsabilidad compartida, en el que personas diversas contribuyen con funciones distintas, dando lugar a un liderazgo distribuido.¹

Etimológicamente, una red es *“un aparejo hecho con hilos, cuerdas o alambres trabados o anudados formando mallas”* (Casares, 1999). El tejido resultante adquiere fortaleza y para su resistencia son necesarios todos los nudos. Por analogía también se le llama red al conjunto de vías de comunicación o conjunto sistemático de tuberías, de hilos conductores que facilitan el paso de un fluido y su circulación. Tanto la fortaleza a la que hace referencia la primera definición, como la interconexión citada en la analogía, son útiles para ejemplificar las virtudes del trabajo en red como organización estratégica de profesionales. Sus puntos fuertes son, por una parte, precisamente las interconexiones de los agentes y, por otro lado, la solidez de los resultados del trabajo común. En esta manera de trabajar cada nudo, cada profesional o cada agencia son importantes en sí mismos y aportan robustez al proyecto conjunto. A la vez, pue-

den existir modelos diferentes de redes: según el objetivo común, según el tipo de trabajo a desarrollar, según la composición de la misma, según la organización que se dote, según las expectativas creadas según su estructura funcional y/o relacional. Esta variedad de posibles redes comparten una cuestión: la voluntad de cooperar en un proyecto común. Este proyecto podrá llevarse a cabo si la implicación de todos los miembros es real y hay una voluntad compartida de gestionar los conflictos que aparezcan en el proceso y de conseguir el objetivo que motiva su labor conjunta. Éstos son, pues, los dos ingredientes básicos que permiten trabajar en un clima de confianza y avanzar en la articulación de una cultura cooperativa construida entre todos los miembros de la red. En el trabajo de socialización, y por ende en el trabajo educativo, puede haber varias redes de trabajo simultáneas, las cuales deben compartir criterios de actuación y consensuar objetivos y pautas educativas que fomenten el desarrollo integral de los menores.

Siguiendo esta línea de trabajo, Gordó expresa:

La creación de una red intra e inter centros, a través de la cual se han compartido significados, objetivos, herramientas y recursos para dar respuesta a las necesidades y a los deseos presentes en las instituciones de construir una educación mejor para todos, las redes de centros generan nuevas formas de hacer organizaciones educativas basadas en la acción desde la interacción y dispuestas a superar la individualidad para buscar respuestas comunitarias (en Comellas, 2009).

Historia de la Red ULagos Formación de Profesores

Bajo los lineamientos ministeriales en el contexto de los PMI, a nivel nacional se establece la necesidad de conectar y trabajar colaborativamente entre las universidades del estado con el medio educativo y su entorno inmediato. Bajo este concepto, todo el quehacer pedagógico de estas universidades debían colocar al servicio de los establecimientos y unidades educativas su trabajo y desarrollo pedagógico. Es así que en la ciudad de Osorno, el día 22 de junio del año 2016, el rector de la Universidad convocó a los establecimientos educativos que han trabajado permanentemente con la casa de estudios superiores y se firma un protocolo de colaboración entre la Universidad de Los Lagos y 26 instituciones educacionales de la provincia de Osorno que abarcan desde el nivel inicial, básica y enseñanza media, tanto de dependencia municipal, particulares subvencionadas y particulares pagadas, representadas por sus respectivos directivos. Una vez sellado dicho compromi-

so, se convocó a todas y todos los miembros de la Red a su primera reunión el día 7 de octubre del mismo año, en dependencias de la Universidad. En esta reunión se acuerdan varias acciones a seguir, de las cuales se destacan: crear y generar objetivos consensuados como Red. En ese sentido, tiene como finalidad: “Vincular la formación inicial docente de la Universidad de Los Lagos, con los requerimientos y necesidades de establecimientos educacionales de la comuna, a través de la generación de una alianza estratégica bidireccional, organizada en espacios de reflexión permanente entre sus miembros colaboradores”. Además se acuerda establecer reuniones mensuales de trabajo y coordinación, en periodo escolar lectivo. También se conforman mesas de trabajo atinentes a las necesidades y quehacer pedagógico de las instituciones educativas pertenecientes a la Red. Cada una de estas mesas contará con una coordinadora o coordinador quien será la cara visible para el planteamiento de las actividades a desarrollar por cada una de las mesas. Estas mesas de trabajo son:

- Capacitación
- Arte, cultura y deporte
- Empleabilidad
- Investigación e innovación
- Educación inicial
- Educación de jóvenes y adultos

Desde su génesis, la Red ha estado constituida por diversas instituciones educacionales, las cuales fueron la base para iniciar un trabajo colaborativo entre la Universidad y el medio educativo regional, siendo una característica distintiva el que cada uno de sus integrantes tiene voz y voto del mismo valor, siendo la Universidad de Los Lagos un integrante más de la misma. Además, las reuniones mensuales se realizan en establecimientos distintos cada mes, produciendo una rotación que a juicio de todos los integrantes, les permite conocer la realidad de sus pares, tanto en su infraestructura, como los equipos de trabajo que la componen, entre otros elementos.

Durante el año de su creación, la Red se propone en desarrollar los lineamientos de trabajo, objetivos y planificación de la existencia de la misma, en base a un trabajo colegiado entre los participantes de las distintas instituciones, para lo cual se establecen los siguientes objetivos como Red:

Objetivo general

Vincular la formación inicial docente de la Universidad de los Lagos con los requerimientos y necesidades de los establecimientos educacionales de la región, contri-

buyendo en la currícula de estudiantes de Carreras Pedagógicas y la formación continua de los profesores del medio, generando una alianza estratégica bidireccional, a través de espacios de reflexión permanente entre sus miembros colaboradores.

Objetivos Específicos

- Diseñar un plan de trabajo estratégico para el desarrollo de actividades vinculantes.
- Construir la Red como entidad articuladora entre las instituciones educativas y la Universidad de Los Lagos para efectos de prácticas, empleabilidad e investigación en educación.
- Elaborar y desarrollar actividades de perfeccionamiento, capacitación y reflexión del profesorado perteneciente a la Red.

Rol de la Universidad

La Universidad de Los Lagos es una institución de educación superior, cuyas características son, principalmente: su calidad estatal, pública y regional. Se ubica al sur de Chile, en la Región de Los Lagos. En los años ochenta, el sistema educativo Chileno sufrió grandes cambios y las entidades universitarias no fueron la excepción, en especial las universidades del estado de ese tiempo, tanto la Universidad Técnica del Estado, como la Universidad de Chile, en toda su extensión territorial. De allí que la antigua sede de la Universidad de Chile en la ciudad de Osorno se transforma, en primera instancia, en el Instituto Profesional de Osorno (IPO) al inicio de los años ochenta y posteriormente, durante la presidencia de Patricio Aylwin Azócar, se transforma en la Universidad de Los Lagos, estatus que perdura hasta el día de hoy. En este escenario, las carreras pedagógicas han permanecido vigentes durante casi cinco décadas, asumiendo los desafíos formativos acorde a las necesidades educativas locales, regionales y nacionales. Actualmente, la formación docente forma parte de la Escuela de Pedagogía, cuya misión es aportar al mejoramiento de la educación del país, constituyéndose en la principal formadora de profesoras y profesores en la región de Los Lagos.

En el año 2010, la Universidad implementó su Modelo Educativo Institucional (MEI) basado en competencias, que ha sido el propulsor de la innovación curricular y docente a nivel institucional. Al año 2020, todos sus itinerarios formativos se han adscrito al modelo de formación basado en competencias, y la principal preocupación institucional es estimular las prácticas

docentes, didácticas y evaluativas, coherentes al modelo institucional. A raíz de esto y desde su creación, la Universidad de Los Lagos, en su permanente trabajo con la comunidad regional, ha establecido diferentes maneras de relacionarse con su entorno y especialmente, establecer vinculación con el medio. Por ende, al crear esta Red, apoyada por el Ministerio de Educación a través del proyecto PMI ULA 1503, permite iniciar esta alianza estratégica con establecimientos educacionales como: jardines infantiles, escuelas y liceos municipales, establecimientos particulares subvencionados, establecimientos particulares pagados de la región, viene a dar respuesta a dicho rol universitario, siendo el ente articulador con dichas instituciones y propendiendo a generar el apoyo suficiente en la gestión, tanto al interior del aula como en la propia unidad educativa, a través de asesorías, capacitaciones permanentes, secuenciadas y progresivas con el profesorado del medio educativo. Además permite propiciar espacios de reflexión educativa y, en lo posible, una investigación pertinente a las problemáticas de aula que experimenta el profesorado en el día a día de su quehacer pedagógico.

Rol de los Coordinadores RED Ulagos Formación de Profesores

Se definió como una de las estrategias de comunicación y trabajo colaborativo que existan las funciones de coordinadores dentro de la Red Ulagos Formación de Profesores. Para ello se establecen las siguientes figuras:

Coordinador Interno Ulagos

En el contexto de las funciones y responsabilidades del Coordinador General de Prácticas de Escuela de Pedagogía de la Universidad De Los Lagos, de facto es ser el nexo vinculante, entre la universidad y el medio educativo, por ende realizar la función como Coordinador interno de la Red, representando a la Escuela de Pedagogía y a la propia Universidad en dicho espacio colaborativo. De allí le competen las siguientes acciones a desarrollar dentro de ésta:

- Ser el nexo entre la universidad y la Red. Ello implica mantener permanentemente informados a los departamentos académicos relacionados a carreras pedagógicas, las jefaturas de carreras, unidades pertinentes a pedagogía y cualquier otro estamento de la comunidad universitaria que requiera relacionarse con ella.
- Planificar, convocar y gestionar las reuniones mensuales de ésta.

- Dirigir en conjunto con el Coordinador Externo las reuniones.
- Mantener evidencias de las reuniones por medio de actas de cada sesión.
- Coordinar las capacitaciones planificadas con la Red, tanto en la búsqueda de las relatorías como en su logística general.

Coordinador Externo Red

Esta función está pensada para que cualquier miembro perteneciente a la Red pueda realizar esta acción de coordinación. Este o esta docente, es elegido(a) por votación a mano alzada en la primera reunión del año lectivo por parte de los directivos de las instituciones educativas presentes, teniendo la posibilidad de ser reelecto cada año, sus principales funciones son:

- Apoyar en planificar y coordinar las reuniones mensuales de la Red.
- Colaborar en dirigir y coordinar las mesas de trabajo al interior de las sesiones.
- Representar a los demás directivos de los establecimientos en diferentes reuniones solicitadas, tanto de la Universidad como por otros entes de la comunidad educativa.
- Verificar el cumplimiento de los acuerdo entre Universidad de Los Lagos y Red ULagos Formación de Profesores, entre otras funciones.

Coordinadoras y Coordinadores de mesas de trabajo

Este grupo de coordinadores está compuesto por directivos de los establecimientos educacionales, académicos y profesionales de la Universidad de los Lagos, los cuales tienen como tarea coordinar, gestionar y comunicar las diferentes actividades que se planifican y programan al interior de la mesa de trabajo, las cuales pueden ser en las reuniones habituales o también en otro espacio, si el contenido o actividad a desarrollar lo requiere.

Mesas de Trabajo y sus logros

Desde el inicio de la Red, los participantes proponen trabajo acotado en las respectivas Mesas de Trabajo. La forma en cómo estas se conforman es solo por afinidad, según los propios intereses de sus miembros. Por lo mismo, la cantidad de integrantes por mesa es variable. Tanto las temáticas como las actividades que se proponen de éstas son consensuadas con la asamblea general al término de cada sesión, con el objeto de recibir sugerencias y retroalimentación de los asistentes.

Mesa de Capacitación

Esta mesa tiene por objetivo “Diseñar un plan de capacitación según las necesidades reales de los integrantes de la RED”. A través del trabajo interno de los miembros de la mesa de capacitación, la cual hoy está compuesta por alrededor de 16 participantes, se logra elaborar una pequeña encuesta de carácter dicotómica, en la cual cada institución hace llegar a la mesa sus prioridades de temáticas que más les interesaba abordar. Cada año, a todas las instituciones se les otorga la posibilidad de consultar con sus docentes y enumerar diez temáticas desde la que tiene mayor interés hasta aquella de menor interés, lo que nos arroja finalmente una pauta por institución, que a la vez, nos genera una plantilla general como Red, que establece de manera decreciente las temáticas a abordar, generando una sola propuesta de capacitación anual, denominada planilla o tabla de priorización.

Desde la perspectiva de dar cumplimiento como Universidad a dichas temáticas, la coordinación Interna de la Red establece los nexos y compromisos con el cuerpo académico de los diferentes departamentos y carreras, con el fin de obtener las relatorías respectivas, las cuales son ad honorem. Habitualmente se le otorga una certificación emitida por la Escuela de Pedagogía y en este último año, se le certifica también a través de la unidad de Educación Continua ULagos.

Respecto a la cobertura alcanzada en estos cuatro años de existencia, se ha capacitado a más de 400 profesoras y profesores del medio educativo en sesiones habituales de capacitación y a más de 300 docentes en capacitaciones especiales de mayor convocatoria. Al respecto es necesario contextualizar, en el sentido de que todas las capacitaciones generadas vía pauta de priorización, se agendan y programan cada año para una capacidad máxima de 45 personas.

Respecto al otro tipo de capacitación, tiene relación con aquellas temáticas emergentes de interés de toda la comunidad educativa de la comuna y región. En este caso, pudiesen ser una vez al año o una por semestre, dependiendo de la contingencia educativa nacional. Ejemplo de ello son las últimas temáticas que el profesorado solicitó, como fueron Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), así como Resolución de Conflicto en Aula. Para dar respuesta a este tipo de requerimiento, se gestiona de otra manera tanto en la logística como en la búsqueda de la relatoría. Hasta ahora, se han realizado tres capacitaciones masivas con relatores de nivel nacional, con una frecuencia de una por año. Este tipo de relatoría involucra costos monetarios que han sido solventados desde los proyectos de mejoramiento institucional. Cuando nos referimos a convocatorias masivas, hablamos de un número mayor a 150 personas. También es necesario consignar que este tipo de capacitación no certifica a los docentes que participan de ellas.

Mesa de Arte, Cultura y Deporte

Esta mesa tiene por objetivo “Generar y organizar las instancia necesarias para dar a conocer las diferentes actividades que se realizan en los establecimientos educacionales a nivel de arte, cultura y deporte para socializarla con los demás integrantes de la Red”.

Los integrantes de esta mesa y la asamblea en general de la Red decidieron que las actividades a desarrollar por la mesa son actividades que se realizan al interior de los establecimientos y en específico en las salas de clases. A modo de ejemplo de una de las actividades propiciadas por esta mesa, se efectuó un encuentro folclórico, surgido a raíz de lo que los diferentes cursos presentan en sus respectivos establecimientos para lo cual los directivos seleccionan a uno de sus cursos y lo presentan en dicha actividad.

Mesa de Empleabilidad

Esta mesa tiene por objetivo, “Determinar cuáles son las fortalezas y debilidades presentadas por los egresados de la Universidad de Los Lagos a nivel laboral y por lo mismo generar sus respectivas capacitaciones y/o acompañamientos”. La mesa es liderada por un profesional de la Unidad de Seguimiento al Egresado y participan entre ocho a diez directivos que, a la fecha, han generado diversas actividades con estudiantes de último año de las carreras pedagógicas de la Universidad y además con los titulados que trabajan en las instituciones de los mismos integrantes de esta mesa. A modo de ejemplo podemos nombrar una de las actividades: “Talleres y/o conversatorios realizados por directivos de los establecimientos educacionales (titulados de la Universidad) con estudiantes de último año donde se compartieron sus experiencias pedagógicas”.

Mesa de Investigación e Innovación

Esta mesa tiene dos grandes objetivos:

- a. Desarrollar investigación educativa a raíz de las necesidades reales de los establecimientos educacionales miembros de ella.
- b. Sistematizar las prácticas innovadoras que se desarrollan al interior del aula de los establecimientos educacionales pertenecientes a la Red.

Esta mesa cuenta con una participación de 18 integrantes a la fecha de hoy, quienes se han abocado en primera instancia a elaborar un instrumento que nos

permitiera recabar información relevante para programar el propio quehacer de la mesa de trabajo y de la misma Red.

Para aquello, se elaboró una encuesta para indagar y detectar las prioridades de investigación educativa, desde la mirada de los integrantes de la mesa y que posteriormente se consensuó con toda la asamblea presente. En este proceso, se recibieron sugerencias y aportes a la misma, antes de ser aplicada a todos los integrantes. Fue validada por todos los integrantes y dos académicos de la Universidad. Una vez sancionada y validada, se procedió a su aplicación a todos los integrantes. El resultado de este trabajo arrojó que la mayor prioridad o temática a investigar era la “Inclusión Educativa y sus protocolos de acción en los establecimientos educacionales”. Para ello, como primera acción de esta mesa, fue planificar y programar, un encuentro masivo denominado “1er Conversatorio “Replanteando la Inclusión: Los nuevos desafíos en Educación”.

La idea del grupo de trabajo era generar un espacio de aprendizaje y discusión en torno a las temáticas de la Ley de Inclusión y su aplicación en las escuelas. Además se fijaron como objetivo generar a mediano y largo plazo un plan de apoyo a la inclusión, que sea coherente con la normativa y que genere cambios en la cultura de la comunidad educativa de la región, a partir del conocimiento y la resignificación de los conceptos claves que engloba el proceso de inclusión educativa, propiciado por el Ministerio de Educación.

Esta actividad tuvo una cobertura de 85 profesores y profesoras participantes, en su mayoría educadoras diferenciales, coordinadoras PIE, encargados de convivencia escolar pertenecientes a la Red.

Mesa de Educación Inicial

Al igual que las demás mesas, el grupo de docentes directivos pertenecientes a ésta, además de planificar y programar sus actividades y acciones pedagógicas, elaboran su objetivo de trabajo: “Diseñar un plan de trabajo según las necesidades reales de los integrantes de la Red”. Este objetivo surge a raíz de focalizar en la educación inicial o educación parvularia algunas acciones de trabajo y capacitaciones específicas a este nivel educativo. Cabe señalar que existen más de cuarenta instituciones relacionadas a este nivel, dado que JUNJI es un representante dentro de ésta, pero que en la realidad son más de treinta jardines infantiles bajo su alero, a los cuales representa.

En ese contexto, las y los integrantes de esta mesa de trabajo han organizado diversas actividades y capacitaciones específicas a su nivel, de las cuales se pueden destacar: Primer y segundo encuentro “Por una infancia feliz”, actividades recreativas, galas folclóricas, auto capacitaciones, entre otras.

Mesa de Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA)

Esta es la última mesa de trabajo generada al interior de la Red. Desde la Dirección Provincial de Educación, los encargados de esta área educativa se contactan con la coordinación y solicitan el ingreso a ésta. Desde ese momento ingresan con seis instituciones de educación de jóvenes y adultos de la provincia de Osorno, y conforman su propia mesa de trabajo. Esta mesa tiene por objetivo, “Diseñar un plan de trabajo que permita potenciar las diversas necesidades de los integrantes de la Red”. Durante el primer año de trabajo planifican y programan, en conjunto con la Universidad, una capacitación con un especialista del área desde Santiago, para estas seis instituciones, actividades culturales y cine, con la Academia de Arte y Cultura ULagos.

Resultados obtenidos

Esta Red, desde su creación a la fecha, ha logrado sumar a diversos establecimientos educacionales de la región, provincias y comunas, tanto de Osorno, San Pablo, San Juan de la Costa, Río Negro, Purranque y Puyehue, como de la Provincia de Llanquihue: Puerto Montt, Los Muermos, Puerto Varas, Maullín y otros.

Las características de los establecimientos que pertenecen a ella corresponden a los diferentes estratos socioeconómicos de dichas comunas, abarcando establecimientos urbanos y rurales de educación inicial, básica, media (humanista científico y técnico profesional) y establecimientos de educación de adultos (EPJA), siendo ellos de las dependencias: JUNJI, municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados. Haciendo un paralelo entre los 28 establecimientos que dieron vida inicial a ella, hoy tiene una cobertura de 94 instituciones en la provincia de Osorno y 54 en el campus Puerto Montt.

La Red ULagos Formación de Profesores, constituye la mejor evidencia del trabajo colaborativo entre la Universidad de Los Lagos y el medio educativo local y regional. A lo largo del país se implementaron más de quince programas de mejoramiento institucional, que buscaron aportar al desarrollo y crecimiento de la formación inicial pedagógica en las universidades estatales y la creación o conformación de redes educativas era uno de sus focos.

De acuerdo a lo señalado por diferentes estamentos académicos, tanto interno como externo, la Red de la Universidad de Los Lagos alcanzó sus objetivos y acciones en estos cuatro años, tanto en la cobertura como en la vinculación propiamente tal con el medio educativo.

Solo queda seguir trabajando colaborativamente con el medio educativo, local y regional, desarrollar y plantear nuevos desafíos de trabajo, que tengan

como único norte ser un aporte educativo a las niñas y niños, jóvenes y adultos educandos, que esperan del sistema educativo y de la Universidad mayor innovación en el aula, investigación y acciones pedagógicas que los hagan crecer como mejores personas y mejores ciudadanos.

Notas

- 1 Eusko Jaurlaritzza Gobierno Vasco, curso 2011-2012, Hezkuntza eta ikerketa salla.

Referencias

- Conellas, M. (2009). *Redes educativas: espacio de responsabilidad compartida por la comunidad para la adquisición de competencias relacionales y prevenir la violencia*. Barcelona, España: Univesitat Autònoma de Barcelona.
- González, A., Pino-Yancovic, M. y Ahumada-Figueroa, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*. Nota Técnica n°2-2017, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- NFAD Revista de Psicología, International Journal of Developmental and Educational Psychology, Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo, N° 2, 2009, ISSN: 0214-987

Las habilidades laborales transversales en la Universidad de Los Lagos

Jorge Guzmán

La Universidad de Los Lagos, en su incesante labor, busca la formación de profesionales íntegros, con una sólida base democrática y humanista. En su Modelo Educativo Institucional, los principios tales como el respeto a las expresiones multiculturales, a los comportamientos individuales y colectivos en relación con los contextos diversos y complejos en los cuales ellos tienen lugar, son parte de algunos de los preceptos desde los cuales se orienta la construcción del quehacer educativo institucional. ¿Estamos preparando a nuestros estudiantes para enfrentar de manera competente el mercado laboral? ¿Se necesita una formación transversal de competencias para la empleabilidad? Actualmente, como señalan Rentería y Andrade (2017), la empleabilidad adquiere mayor protagonismo desde los años ochenta, debido a las dificultades que tenían las empresas y organizaciones para conseguir empleados, aunque inicialmente se ponía énfasis en la responsabilidad del propio sujeto para emplearse y permanecer en el mercado laboral, y que estaba vinculada a la necesidad de que tanto cualitativa como cuantitativamente existiera un mejor encaje entre oferta y demanda de trabajo (Martínez González, 2019). Este artículo describe la caracterización realizada en la Universidad de Los Lagos para establecer un programa de competencias que sea pertinentemente utilizado por este centro universitario. Sin embargo, puede extrapolarse a las condiciones particulares de otras casas de estudios superiores. Las competencias que se desarrollan son:

iniciativa y creatividad, efectividad personal, planificación y gestión personal; las que fueron rescatadas de experiencias internacionales, nacionales y locales y validadas por el cuerpo colegiado de la Universidad, para finalmente establecer institucionalmente un programa adecuado y pertinente a las demandas laborales existentes, mejorando la inserción laboral. Los resultados de este estudio indican que las universidades se ocupan de las competencias para la empleabilidad solo en los últimos años, implementando programas para desarrollarlas y establecerlas institucionalmente (Tejada y Navío, 2005).

Desde que Europa inicia el desafío de integrar el Proyecto Tuning, los países han desarrollado acciones para mejorar las competencias de sus estudiantes. La Declaración de Bolonia en el año 1999 y el nacimiento de Tuning como una forma de reconocer y “afinar” la trayectoria académica, la garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente, viene a enlazar todas las intenciones de que las universidades unifiquen criterios y trabajen por una apuesta en común.

Lo anterior a su vez se apoya con los resultados de aprendizajes de los estudiantes en materias esenciales según la OCDE en materias como aprendizaje autónomo, uso de herramientas interactivas e interactuar con grupos heterogéneos, los cuales no cumplen con parámetros de exigencia para dar respuesta a los medios económicos y sociales de la época actual (Dede, 2007; Kalantzis y Cope, 2008).

La aplicación de estos acuerdos ha permitido que estudiantes de distintos países accedan a mejorar y ampliar sus experiencias y tener más posibilidades de encontrar trabajo en el corto plazo, a la vez que reconoce las buenas prácticas en las universidades de Europa (Universidad de Salamanca, 2013).

En Latinoamérica hemos encontrado en algunos países experiencias que nos pueden ayudar en implementar programas de competencias para la empleabilidad. El proyecto Tuning Latinoamérica desde el año 2004 (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2004) reconoce las competencias que debiera poseer todo estudiante de educación superior, entre ellas también las que tienen relación con las del trabajo. Colombia tiene experiencias en cuanto a integrar estas competencias laborales en sus estudiantes universitarios, las que se resumen en Básicas, Ciudadanas y Laborales (González y Navarro, 1998). El Ministerio de Educación Nacional se apoya con un documento que unifica y describe estas competencias (Corpoeducación, 2007; Ministerio de Educación Nacional de Colombia. “Competencias laborales, base para mejorarla empleabilidad de las personas”).

La mayoría de los países de Latinoamérica tienen programas de empleabilidad, en algunos casos como estudio y en otros se manifiestan de manera explícita en programas insertos en las universidades (Tobón, 2006).

En Chile se han realizado algunas experiencias con éxito en cuanto a inserción de programas de empleabilidad durante la trayectoria académica de los alumnos. Sin embargo, no se tienen antecedentes de programas que estén integrados y reconocidos por alguna universidad (Ministerio de Educación de Chile, Programa Mi Futuro).

En general, existen iniciativas que apuntan a mejorar la empleabilidad de los estudiantes de los últimos años con acciones concretas. La Universidad de Los Lagos realizó una pasantía por universidades desde Santiago a Punta Arenas, visitando en total a ocho universidades que pertenecen al CRUCH, para observar las experiencias en el trabajo con las competencias para la empleabilidad. De esta manera, podemos sintetizar estas acciones:

- Reconocimientos de competencias en asignaturas de las mallas: La mayoría de las universidades en Chile posee esta forma de insertar las competencias para la empleabilidad, estableciendo similitudes en los contenidos de asignaturas asociadas a la práctica profesional, con los contenidos de las competencias. Ello se incorpora con la metodología tipo taller dentro de las mallas.
- Talleres de inserción laboral: Todas las universidades poseen este formato, ya sea de manera presencial y también virtual, de las competencias que cada universidad ha definido para desarrollar.
- Coaching con titulados.
- Intercambio de experiencias entre titulados y estudiantes.
- Manejo de plataformas virtuales para ofrecer cursos de competencias.

Actualmente, la Universidad de Los Lagos está implementando un programa de competencias para la empleabilidad desde el año 2016, con talleres que se ofrecen a los estudiantes de último año de carrera. Ese año se realizó un plan piloto con talleres de inserción laboral, efectividad y planificación personal e iniciativa y emprendimiento, al que asistieron 37 alumnos de las carreras de pedagogía y 43 alumnos de carreras no pedagógicas. Para el año 2017 se revisa el programa con el apoyo de docentes, carreras y autoridades, para establecer una serie de competencias que se insertan en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía, realizando un estudio acerca de las asignaturas de práctica profesional y su acercamiento a las competencias para la empleabilidad.

Se valida el programa con los jefes de carrera y profesionales encargados de objetivo del PMI ULA 1503. Posterior a ello se analiza la factibilidad de inserción con los profesores de las asignaturas y su aplicación por parte del equipo del proyecto y con aportes de los mismos docentes, entregándose, además, un formato de planificación y evaluación de las competencias. Este programa se establece desde el año 2018, a través del desarrollo de los Talleres de Com-

petencias para la Empleabilidad entre los meses de abril a diciembre, en las asignaturas de Práctica Profesional de las carreras de pedagogía de la Universidad, con las competencias Iniciativa y Creatividad, Efectividad Personal y Planificación y Gestión Personal, las que se complementan con un Taller de Inserción Laboral que permite entregar herramientas de elaboración de currículum vitae, entrevista personal y búsqueda de empleo. Para mejorar la oferta de talleres y como una manera de acercar a los alumnos al ámbito informático, se creó en conjunto con la Unidad de Educación a Distancia, un taller en línea que entrega de manera interactiva los módulos de legislación laboral (leyes sociales), tipo de contrato y administración básica del profesional de la educación.

Este programa está en la fase de institucionalización, dejándolo bajo la responsabilidad de la Unidad de Formación Integral del Centro de Formación Integral (CFI).

En la Universidad de Los Lagos, este programa se está desarrollando gracias al aporte de los Programas de Mejoramiento Institucional (PMI) que viene ejecutando el Ministerio de Educación desde los años 2010 en adelante, y ha dado excelentes resultados, ello apoyado con resultados de encuestas aplicadas a los estudiantes que asisten a los talleres.

El Modelo Educativo Institucional (MEI) de la Universidad de los Lagos, basado en competencias, contiene los principios, valores y fundamentos filosóficos, curriculares y pedagógicos, que dan el sello a la formación de la Universidad y operacionalizan la misión y visión institucional. Fue aprobado en el año 2010 (Decreto Universitario N° 3.426 de 2010) y actualizado en el año 2012 (D.U. N° 4.353 de 2012).

El MEI se orienta a la formación integral de profesionales y técnicos con una sólida base científica, técnica y humanista, con capacidad de análisis para enfrentar la dinámica del desarrollo cultural y los cambios sociales en una sociedad crecientemente globalizada y en constante transformación. Asimismo, el MEI enfatiza el sentido de responsabilidad social universitaria para formar profesionales calificados y ciudadanos que aporten al desarrollo regional.

Estas orientaciones institucionales, expresadas en competencias generales y transversales, son elementos esenciales e identitarios de los perfiles de egreso y planes de estudio de las carreras. De esta manera, el MEI se constituye en un marco fundamental que orienta la formación de pregrado.

Las competencias transversales apoyan al estudiante en el desarrollo de herramientas para el aprendizaje y su formación en la Universidad, y que, a su vez, constituyen el soporte básico para la inserción y participación activa en distintos contextos de la sociedad actual.

La Universidad de los Lagos adhiere a la OIT (Organización Internacional del Trabajo) en cuanto a la definición de la competencia laboral.

Las habilidades para la vida laboral en la Universidad de los Lagos

El concepto de empleabilidad es cada más relevante en la teoría y prácticas educativas y se refiere a la habilidad para obtener un primer trabajo, mantenerlo y desarrollarse en él, enfrentar eficazmente cambios en la condición laboral reduciendo períodos de búsqueda y logrando inserciones laborales satisfactorias. Para la Universidad de los Lagos es importante desarrollar estas competencias transversales y para ello se ha elaborado una lista de las que se consideran relevantes al momento de la inserción laboral (Informe Preliminar de Empleabilidad, Universidad de Los Lagos, 2013). En el caso de la competencia Uso de TIC, ésta ya está integrada en las mallas de todas las carreras de pedagogía, por lo que se entiende como internalizada.

Junto con la integración del PMI ULA 1503, desde el año 2016 se desarrollan como “Competencias para la empleabilidad”, a través de una jornada piloto para las carreras de pedagogía durante el mes de diciembre de ese año, asistiendo un total de 56 estudiantes, los cuales desarrollan las habilidades Planificación y efectividad personal, Iniciativa y emprendimiento e Inserción laboral. Se desarrolló con la metodología de jornada de trabajo rotativa, en las que se separó en cuatro grupos a los asistentes, los que en 30 minutos por cada taller internalizaron las habilidades mencionadas. Cada taller tuvo la presencia de cuatro profesionales que apoyaron desde sus competencias y especialidad el éxito de cada uno de ellos. Finalmente se realiza un plenario en donde cada grupo expone sus conclusiones respecto de las habilidades vistas y se realiza un resumen de cada una de ellas para enviarlas a los estudiantes. Para dejar constancia de la asistencia, se entregó un certificado a cada uno de los estudiantes, para dar cuenta de su desarrollo en la jornada.

En noviembre de 2016 se realiza un conversatorio con los jefes de carrera pedagógicas, Unidad de Formación Integral, Desarrollo Curricular y los profesionales del PMI ULA 1503, para analizar las competencias que se establecen desde los objetivos del mencionado PMI, las que nacen desde un análisis de la realidad tanto internacional como nacional, con revisión de diferentes documentos que dan cuenta de las competencias necesarias para la empleabilidad en Chile. De esta jornada se acuerdan las competencias que se mencionan anteriormente quedando además una inducción laboral para que los y las estudian-

tes aprendan acerca de la elaboración de un currículum vitae y entrevista laboral como herramientas necesarias para iniciarse en el mundo laboral. Esto es muy importante al momento de iniciar el programa con el apoyo de las autoridades de cada carrera.

Se aplicó una encuesta de satisfacción a los y las estudiantes que participaron de la jornada, los cuales evaluaron en una escala Likert compuesta de diez aseveraciones respecto del desarrollo de la jornada, con criterios que iban desde Muy en desacuerdo hasta Muy de acuerdo, resultando un 95% entre los criterios “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”, lo que nos deja muy satisfechos respecto del impacto que el programa tiene en los estudiantes que están por titularse.

Así, para el año 2017 se fortalece el Programa de Competencias para la Empleabilidad para las carreras de Pedagogía de la Universidad de Los Lagos, y contempla el desarrollo de talleres en Iniciativa y creatividad, Efectividad personal y planificación y Gestión personal, los que se dictan desde el segundo semestre 2017.

Para el mes de junio de 2017, los profesionales del Programa de Empleabilidad¹ realizaron pasantías de benchmarking por universidades de la zona centro-sur de Chile, con el objeto de profundizar y conocer los programas que estas universidades tienen en materia de competencias de empleabilidad. Esta experiencia permite complementar el diseño del programa de competencias ULagos para los estudiantes que cursan sus últimos años de trayectoria académica y a su vez integrar los aprendizajes que cada una de ellas ha desarrollado de manera exitosa.

Los valores institucionales que se asocian a cada habilidad son lo que se mencionan en la Tabla N.º 1.

Desde de agosto de 2017 se realizan los ajustes al Programa de Competencias para la Empleabilidad desarrollado en el año 2016, con el apoyo de las experiencias realizadas en las pasantías por las universidades nacionales, quedando aprobado un programa que se inserta en las asignaturas de prácticas terminales de las mallas curriculares, con las siguientes competencias: Iniciativa y creatividad, Efectividad personal en la profesión y Planificación y gestión personal. Durante septiembre se toma contacto con los jefes de carrera para determinar las asignaturas y los contenidos de cada competencia que se abordarán en talleres desde octubre a diciembre, acordando además con los profesores de cada una de ellas, los días y horas para la realización de los mismos. Esta acción nos permite contar con una alta asistencia y participación, fomentado además por la evaluación de cada competencia que se solicita realizar en algunas carreras.

Tabla N° 1
Habilidades asociadas a principios valóricos ULagos

Habilidad	Principio valórico ULagos
Iniciativa, creatividad y emprendimiento	Compromiso con la diversidad cultural y la interculturalidad
Planificación y gestión	Compromiso con la calidad
Efectividad personal	Compromiso con la ética y la transparencia

El equipo que trabaja en este objetivo aborda las carreras de pedagogía tanto de Osorno como de Puerto Montt, ello aprovechando la contratación de un profesional quien apoya y aporta desde esa sede para que el programa sea desarrollado en las mismas condiciones que en Osorno.

Entre octubre y diciembre, se realizan los talleres de acuerdo a lo programado, contando con el apoyo de profesionales como psicólogos y profesores expertos en los temas de empleabilidad y competencias transversales, abordando los contenidos acordados en cada competencia. Cada taller tiene el siguiente formato: inicio con dinámica lúdica de introducción al contenido, video, PPT o Prezi, que dé cuenta acerca de la temática, actividades colaborativas y participativas que tienen relación directa con el contenido de la competencia, retroalimentación de lo realizado y su importancia para el ámbito laboral, aplicación de encuesta de satisfacción y firma de asistencia de los usuarios. Una vez realizada la totalidad de los talleres, se envía un informe a cada jefe de carrera dando cuenta de los detalles de cada uno de ellos, asistencia, evaluación por parte de los y las alumnas.

Se aplica a un total de 176 alumnos y alumnas de las carreras Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, Educación Diferencial, Pedagogía en Educación Media en inglés, Pedagogía en Educación Media Mención Educación Física (Osorno y Puerto Montt), Educación Parvularia, Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Matemáticas y Computación, Pedagogía en Artes Puerto Montt. La asistencia promedio fue de un 78%, lo que se considera bueno por parte del equipo PMI y autoridades de las carreras. En cuanto a la evaluación realizada por parte de los alumnos a los talleres, mediante una encuesta

de satisfacción, que contenía diez preguntas de satisfacción general, tipo escala Likert con ámbitos de “Muy en desacuerdo” a “Muy de acuerdo”, podemos confirmar que un 83% de los alumnos asistentes evalúa los talleres como “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”, quedando un alto grado de conformidad del trabajo realizado. Esta escala es la misma aplicada en el año 2017, para entregar consistencia a la encuesta de satisfacción.

Así, durante marzo de 2018 se planificaron los talleres de Habilidades para la Empleabilidad (Iniciativa y creatividad, Efectividad personal, Planificación y gestión personal e Inserción laboral) para su desarrollo durante todo el año tanto en los campus de Osorno y Puerto Montt, considerando las experiencias de los años anteriores y el benchmarking realizado el año 2017.

Un avance notable para el año 2018, es que en el campus Osorno el Programa se estableció a través de la modalidad de programa electivo, denominado “Empleabilidad, potencia tus habilidades para la vida laboral”. Este programa es desarrollado en conjunto con la Unidad de Formación Integral (UFIN), de tal forma que se inserta a nivel institucional dentro de la parrilla de programas electivos que la Dirección de Docencia aprueba para su implementación en las Carreras. Su realización obedece a la estructura de la UFIN, con la elaboración del programa de asignatura y la guía de aprendizaje. Se oferta a todas las carreras de pedagogía de la sede Osorno, inscribiéndose un total de 47 alumnos. Tanto la inscripción como las notas del programa son integradas al sistema informático de gestión académica Edelfos de la Universidad. Se realizó un total de doce talleres con una duración de dos horas semanales cada uno, los que se complementan con el taller en línea.

Los talleres se realizaron con actividades de dinámicas grupales y apoyo de multimedios, tomando en cuenta el trabajo colaborativo, de tal manera que los y las estudiantes tuviesen la posibilidad de interactuar y dar a conocer sus experiencias en sus centros de práctica, posibilitando la discusión constructiva.

En el campus Puerto Montt, se realizan los talleres de habilidades para la vida laboral bajo la misma modalidad del año 2017, ello debido a la demora en el proceso de inscripción de asignaturas y a las movilizaciones estudiantiles realizadas en junio y julio de 2018. Se planifican por parte de otro profesional de dicho campus², quien los realiza de manera normal desde octubre hasta diciembre del 2018, con una cobertura de las dos carreras que pertenecen a la Escuela de Pedagogía y una asistencia promedio de veinte estudiantes, quienes participan en los talleres de Iniciativa y Creatividad, Efectividad Personal y Planificación y gestión Personal.

Como complemento a los talleres presenciales y al electivo, se integra desde el segundo semestre de 2018, el taller online de Legislación y Tributación

Laboral Básica, que tiene como objetivo conocer los principios y aplicaciones prácticas de la legislación laboral y tributación vigentes, identificando las normas laborales y tributarias más importantes para desempeñarse de manera autónoma en la relación empleador-trabajador. El diseño, animaciones y contenidos fueron trabajados en conjunto con el equipo E-B Learning del proyecto institucional Convenio Marco FID.

Se trabajó la realización de un taller en la modalidad online (en conjunto con el equipo de formación continua del Convenio Marco FID), que entregó los contenidos de tributación laboral y legislación laboral básica. Este taller se concreta como un plan piloto durante los meses de octubre y noviembre del 2018, a fin de verificar su pertinencia y desarrollo con los estudiantes que cursan el electivo de empleabilidad, de tal manera que sean ellos quienes sugieran los cambios en los contenidos, diseño, y accesibilidad del taller.

De esta manera, se realizan los ajustes necesarios sobre la base de las sugerencias entregadas por los estudiantes en una encuesta realizada una vez que se dio término al plan en enero de 2019.

Los cambios se vieron reflejados para su aplicación durante el año 2019, en el que se integran las sedes de Puerto Montt y Castro, con un total de 100 estudiantes matriculados en la plataforma PlatEA ULagos.

El año 2018 se integró como un plan piloto, el que se desarrolla desde noviembre a enero de ese año con 14 inscritos de los cuales 12 pertenecen a carreras de pedagogía y cuatro a carreras no pedagógicas. Los y las estudiantes realizan el taller que comprende dos módulos, el primero de Legislación Laboral Básica (contenidos: remuneraciones y contrato de trabajo, jornada de trabajo y licencia médica, estatuto y carrera docente), y un segundo módulo (contenidos: boleta de honorarios e inicio de actividades en SII, cotizaciones previsionales).

Desde el año 2019, el Programa de Habilidades para la Vida Laboral, está inserto en la oferta de programas electivos que se entrega a los estudiantes a través de la Unidad de Formación Integral (UFIN) del Centro de Acompañamiento para la Equidad y la Formación Integral (CAI). Se aplica en las sedes de Osorno y Puerto Montt durante el Primer semestre y desde el Segundo semestre se integra la Sede de castro para la Carrera de educación Parvularia, entregando una inducción en el mes de junio de 2019, para dejar implementado el Plan con los profesionales que están a cargo de la Unidad de Formación Integral en esa Sede de la Universidad. Se realiza un monitoreo constante de las actividades que realizan los estudiantes, de manera que se motive su término y el avance de los módulos del taller, entregando informes de avance por módulo y de las actividades prácticas que el taller online contiene, también de las evaluaciones que integra.

Este Plan de habilidades para la vida laboral contempla dos ámbitos.

Tabla N° 2
Resumen de talleres electivos y online, año 2018

Tipo de taller	Cantidad de estudiantes	Asistencia (%)	Carreras pedagógicas	Carreras no pedagógicas
Talleres de empleabilidad	148	95 %	8	1
Taller online (piloto)	16	90%	3	1
Total	164	92.5%	11	2

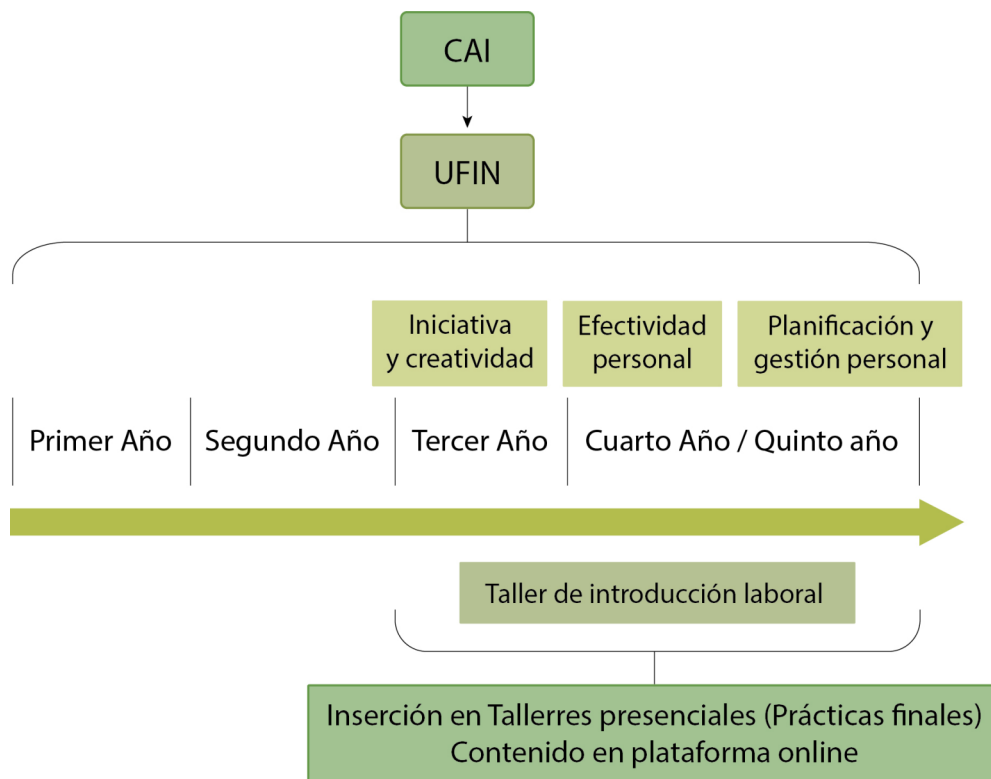
1. Taller presencial de Habilidades para la vida laboral

En este taller, que tiene una duración de dos horas semanales durante un semestre, los estudiantes desarrollan las habilidades de:

- Iniciativa, creatividad y emprendimiento
 - Iniciativa
 - Proactividad
 - Innovación y emprendimiento
- Efectividad personal
 - Análisis FODA personal
 - Programación Neurolingüística
- Planificación y gestión personal y profesional
 - Uso del Tiempo y los recursos
 - Priorización de tareas
- Inducción Laboral
 - Elaboración del Curriculum Vitae
 - La entrevista laboral

2. Desarrollo del Taller OnLine de Habilidades para la Empleabilidad

El taller online tiene una duración de un semestre completo, donde los estudiantes, mediante la inscripción de la plataforma de la Universidad PlatEA, ingresan al taller a desarrollar sus contenidos de manera libre, tutorados por el profesional a cargo³, quien verifica los avances y motiva el término de cada módulo. Un punto importante a saber es que se transita desde el concepto de competencia al de habili-



Fuente: Elaboración propia.

dad, ya que el primero para que sea considerada como tal, debiera ser evaluado una vez que el estudiante ingresa al mundo laboral y es capaz de demostrar estas habilidades en el mundo laboral.

Módulo 1 - Legislación laboral básica

Tema 1: Remuneraciones y contrato de trabajo

- Remuneración: “Se entiende por remuneración las contraprestaciones en dinero y las adicionales en especie avaluables en dinero que debe percibir el trabajador el empleador por causa del contrato de trabajo”. (Artículo 41, Código del Trabajo, Chile).
- Legislación chilena en remuneraciones: Ley 20.348.
- Concepto de remuneraciones

- Tipo de remuneraciones
- Remuneraciones imposables y tributables

Tema 2: Contrato de trabajo

- Contrato individual de trabajo: Es un acuerdo entre el trabajador y el empleador, por el cual el primero se compromete a prestar servicios personales y bajo subordinación y dependencia de un empleador, que se compromete a pagar una remuneración por los servicios prestados (Artículo 7 Código del Trabajo).

Tema 3: Jornada de trabajo y licencia médica

- Jornada de trabajo: Es el tiempo durante el cual el trabajador debe prestar efectivamente sus servicios en conformidad al contrato de trabajo (Art. 21 Código del Trabajo).
- Feriados y vacaciones: El Feriado Anual, también llamado derecho a vacaciones o simplemente “las vacaciones”, es un derecho que corresponde a todos los trabajadores que han cumplido más de un año de servicio.
- Horas extraordinarias o sobresueldo: Según el Artículo 30 del Código del Trabajo, constituye jornada extraordinaria la que excede del máximo legal o de la pactada contractualmente, si fuese menor.
- Permisos: el Estatuto Administrativo (Art. 109), contempla que los trabajadores pueden ausentarse de sus labores por motivos particulares hasta por seis días hábiles en el año calendario, con goce de remuneraciones. Estos permisos podrán fraccionarse por días o por medios días.
- Licencia médica: Es el derecho que tiene un trabajador dependiente o independiente de ausentarse o reducir su jornada de trabajo durante un determinado periodo de tiempo, en cumplimiento de una indicación médico profesional certificado.
- Concepto de Licencia Médica, cobertura y ausencia por enfermedad.

Tema 3.1: Estatuto y Carrera Docente

- Estatuto Docente: Es una Ley Orgánica que norma los requisitos, deberes, obligaciones y derechos de los profesionales de la educación del sector municipal, particular subvencionado y particular pagado, así como los cargos directivos y técnico, asistentes de la educación.
- Evaluación y Carrera Docente: Ley 20.903, que establece el reconocimiento de la docencia, el apoyo a su ejercicio y el aumento de su valoración para las nuevas generaciones. Aborda desde el ingreso al estudio de la pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional que promueva el trabajo colaborativo en redes de maestros.

Módulo 2 - Legislación tributaria básica

Tema 1: Boleta de honorarios e inicio de actividades

- Boleta de honorarios: Documento emitido por los ingresos generados en las prestaciones de servicios personales por las actividades clasificadas en la segunda categoría de la Ley de Renta en Chile.
- Elaboración de boleta de honorarios: Los contribuyentes con inicio de actividades de segunda categoría, como ser, profesionales, sociedad de profesionales y personas que desarrollen ocupaciones lucrativas, deben otorgar boletas de honorarios por los servicios que por su actividad generen o presten.
- Inicio de Actividades: Es una declaración jurada formalizada ante el SII, sobre el comienzo de cualquier tipo de negocios o labores susceptibles de producir rentas gravadas en la primera y/o segunda categoría de la Ley de Renta.
- Guía para el Inicio de Actividades: En esta guía aprenderás la manera pasos a paso de cómo se realiza el inicio de actividades en el SII.
- Clave secreta SII: La clave secreta del SII, permite la realización de todos los trámites en línea con el Servicio de Impuestos Internos.

Tema 2: Cotizaciones Previsionales

- Cotizaciones Obligatorias para Trabajadores Independientes: A partir de enero 2018, la obligación de cotizar no admite excepción y todos los trabajadores a honorarios deben cotizar para pensiones y accidentes del trabajo.
- AFP
- Accidentes de trabajo y enfermedades profesionales
- Salud
- El pago de las cotizaciones

El taller online mencionado anteriormente se elaboró con la participación del equipo de Educación Continua del Convenio Marco FID. Este equipo está compuesto por diseñadores, desarrolladores y programadores quienes en conjunto con el equipo del Objetivo 4 del PMI ULA 1503, elaboran los contenidos de manera que sean “amigables” y a la vez entreguen una herramienta básica a los estudiantes que están por titularse de sus respectivas carreras.

El desarrollo del taller de habilidades para la vida laboral nos permite avanzar de manera integral tanto en el ámbito presencial, como en el ámbito online, lo cual es muy bien valorado por los estudiantes, especialmente en la etapa terminal de su trayectoria académica, la que está esencialmente desarrollada en los centros educativos.

La Universidad de Los Lagos ha impulsado la creación de este programa a través del proyecto PMI ULA 1503, lo que ha entregado muy buena percep-

ción en cuanto a la satisfacción de los estudiantes de Pedagogía, lo que se complementa a través de su inserción a las carreras no pedagógicas durante este año 2019 y para el año 2020 a las carreras técnicas en el Instituto Tecnológico regional (ITR). Así se cumple con la misión de la Universidad de entregar una formación valórica para los futuros profesionales.

Resultados e impacto del programa

Como una forma de monitorear el desarrollo del programa, al finalizar cada año, se les aplica una encuesta de satisfacción a los y las estudiantes asistentes, de manera que se puedan realizar cambios y mejorarlo en su aplicación del año siguiente. Esta encuesta de tipo Likert consta de diez aseveraciones respecto de diferentes tópicos relacionados con la aplicación del taller y con la posibilidad de evaluar según su apreciación.

Las aseveraciones son las siguientes:

1. Los talleres desarrollados fueron de utilidad para usted.
2. El desarrollo de los talleres ha cumplido sus expectativas.
3. Aprendí nuevas técnicas para enfrentar mi futuro laboral.
4. La coordinación y logística de la actividad fue la adecuada.
5. Los expositores demostraron dominio de los temas.
6. Las presentaciones fueron claras y ordenadas.
7. El material de apoyo utilizado por los expositores fue el adecuado para el desarrollo de la actividad.
8. El espacio físico fue óptimo para el desarrollo de los talleres.
9. Recomendaría este taller

Los criterios que debieron responder fueron:

- Muy de acuerdo
- De Acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

Resultados desarrollo del programa año 2017

Un 84,15% de los asistentes (total de encuestados: 98), evalúa los talleres con los criterios “Muy de acuerdo” y un 15,20% “De acuerdo”, mientras que 0,65% los evalúa como “Ni en acuerdo ni en desacuerdo” y “En desacuerdo”. Lo anterior res-

pecto del programa presencial nos entrega un resultado con altas expectativas, tomando en cuenta que los asistentes son estudiantes que realizan su práctica profesional, y el tiempo que tienen para otras actividades es mínimo, es por ello que el taller se realiza una vez por semana y en horario acordado con ellos. También se les realiza una consulta abierta por parte de los profesores, respecto de alguna sugerencia que ellos pudieran entregar para mejorar el programa, y de forma general sugieren una inserción más temprana del programa, mayor difusión y ojalá con obligatoriedad de inscripción.

Resultados desarrollo del programa año 2018

Se aplicó una encuesta de satisfacción muy similar a la aplicada en los talleres presenciales, con nueve aseveraciones que debieron responder con los criterios mencionados anteriormente. Para este año se integra a las carreras de pedagogía de la sede Puerto Montt con dos carreras (Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Artes). En la aplicación de la encuesta de satisfacción a los estudiantes que realizan los talleres, ésta entrega que un 91,48% (total de encuestados 175), evalúa el Programa con el criterio “Muy de acuerdo”, un 7,4% con el criterio “De acuerdo” y un 1,48% con “Ni en acuerdo ni en desacuerdo”. También sugieren que este programa sea aplicado desde el tercer año de carrera, de tal forma que tenga una continuidad para internalizar los conceptos y habilidades que se trabajan, también para posibilitar su desarrollo con el tiempo adecuado a sus necesidades en el cumplimiento de las prácticas profesionales.

Desde este año, se realiza como plan piloto y en complemento con el taller presencial una vez por semana, un taller online que entrega herramientas básicas para conocer aspectos relacionados con situaciones de ámbitos “administrativos” que los titulados deben enfrentar al momento de comenzar su desarrollo profesional.

Los estudiantes debieron ingresar con su nombre de usuario y clave proporcionados por el sistema PlatEA de la Universidad de Los Lagos, y desarrollar los temas de acuerdo a su disponibilidad de acceso a internet, con actividades dinámicas para cada uno de los temas y con evaluaciones al final de cada uno de ellos. Se aplica una encuesta al final del taller online, para retroalimentar su diseño, metodología, temas y todo lo que los estudiantes puedan sugerir para mejorar su implementación. De ella podemos mencionar que existe una satisfacción del 98% de los encuestados, respecto de los contenidos, diseño y actividades, sugiriendo de parte de los estudiantes su aplicación a todas las carreras de manera anual y antes de la realización la práctica profesional.

Resultados desarrollo del Programa año 2019

Para el año 2019, el Programa se inserta dentro de la oferta de electivos de formación integral del CAI y contempla su desarrollo en las sedes de Osorno, Puerto Montt y Castro, realizando los talleres presenciales el encargado de formación integral de cada una de ellas, previo a una inducción en cada sede, de manera que su realización sea resorte de cada Dirección de Formación Integral de cada una de ellas.

Debido a situaciones sociales contingentes, los talleres presenciales debieron adaptarse y ser realizados en el formato de jornada, es decir, que una vez al mes debieron asistir los y las estudiantes durante tres horas para internalizar los contenidos, pero durante el segundo semestre esto debió nuevamente adaptarse para terminar al 100% el programa de manera con sus talleres online desde octubre en adelante.

Los resultados evidencian un alto grado de satisfacción del trabajo realizado en la planificación, desarrollo, metodología de clases, didáctica de las mismas y su utilidad para el futuro laboral. De los y las estudiantes encuestados (total: 82), el 86,76%, responde “Muy de acuerdo” en la aplicación de los talleres y de la utilidad futura que les puede reportar en cuanto a conocimiento de sí mismo, también de la posibilidad de tener herramientas básicas para elaborar un currículum vitae adecuado y actualizado, saber y conocer los distintos tipos de entrevista laboral y cómo enfrentarlas. Los y las estudiantes indican que *“es muy necesario saber este tipo de cosas, para enfrentar con más conocimiento esta etapa importante de mi vida”*, también indican que la metodología y los contenidos son muy interesantes y que les servirán una vez titulados.

Cabe destacar que los talleres son desarrollados en el último año de carrera, y que desde 2019 se integran las carreras no pedagógicas de nuestra Universidad, lo que fue una muy buena práctica, ya que los estudiantes de pedagogía pudieron compartir experiencias y opiniones con carreras que no son afines a ellos. Esto generó situaciones de gran riqueza pedagógica y social.

También se aplicó una encuesta de satisfacción a los estudiantes que realizaron el taller online, el que tuvo mayor participación por el motivo de que no hubo clases desde octubre en adelante, con una cantidad de 142 estudiantes de carreras tanto pedagógicas como no pedagógicas. La accesibilidad y la dinámica que se ofrece para la realización de estos talleres, facilita su ingreso y desarrollo desde el inicio del semestre hasta su término, o sea, desde octubre 2019 hasta enero 2020.

Este taller significó un gran aporte durante el año 2019, especialmente en el segundo semestre, el cual tuvo serios problemas de asistencia de los y las estudiantes a la Universidad debido a la crisis política o “estallido social” iniciado

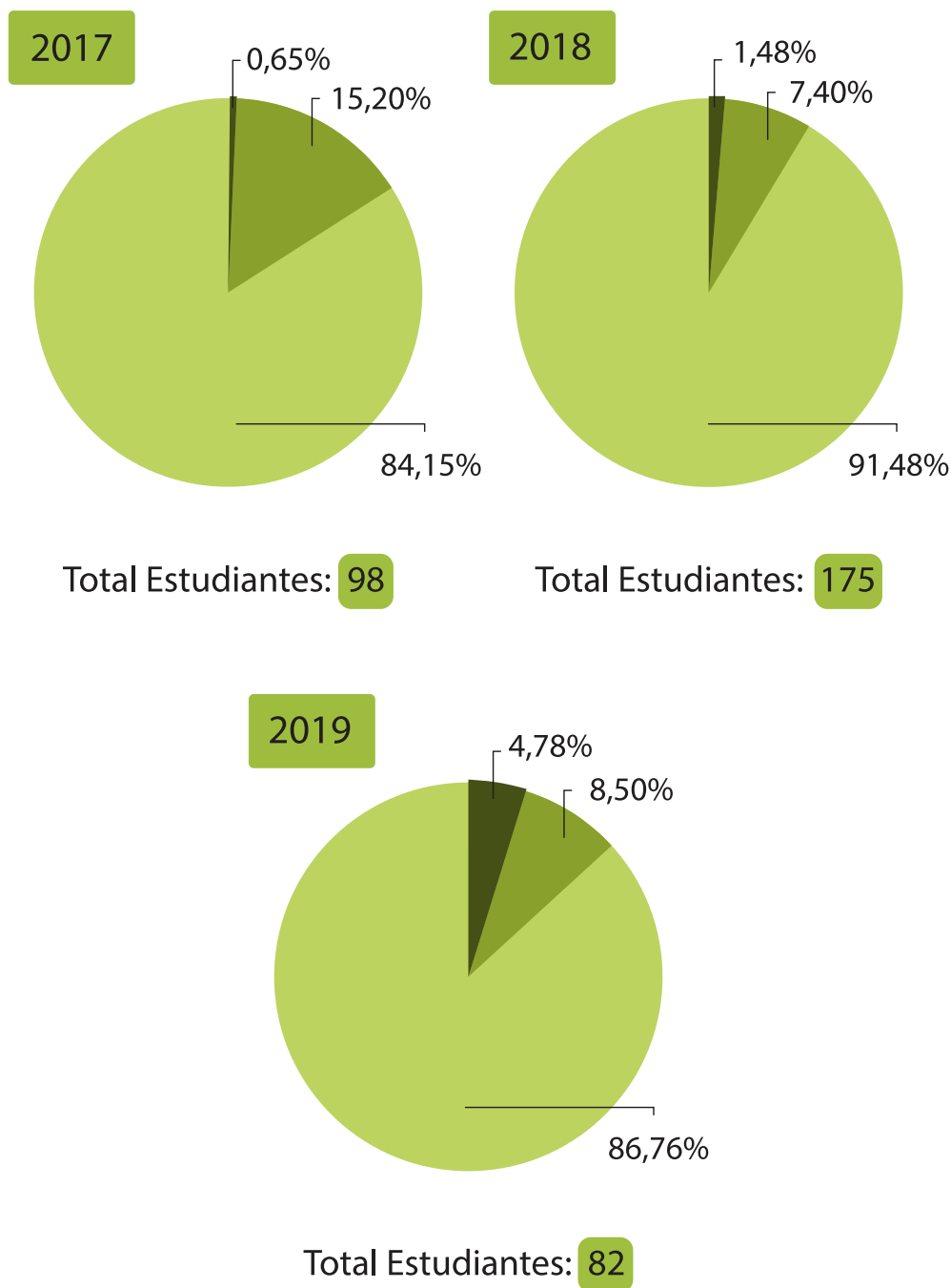


Gráfico N° 1. Satisfacción de estudiantes respecto al Programa de Habilidades para la Vida Laboral ULagos.

Fuente: Elaboración propia.

el 18 de octubre. Sin embargo, el desarrollo del taller online permitió una estabilidad en cuanto a no perder la continuidad, además del beneficio de “conectarse” desde cualquier lugar y a cualquier hora. El monitoreo lo realizó el docente a cargo de los talleres, motivando a los y las estudiantes, verificando sus avances, revisando y contestando las consultas realizadas por el mismo sistema. Fue muy satisfactorio verificar que a través de este tipo de formato, se puede avanzar hacia un trabajo mixto sin problemas, o sea semipresencial, y especialmente la experiencia del desarrollo del sistema online permitió terminar los módulos antes de la titulación de los y las estudiantes.

De acuerdo al Gráfico N.º 1, se puede concluir que el 87,44% de los y las estudiantes que asistieron al programa está muy de acuerdo con la formación en habilidades para la vida laboral dentro de su formación profesional, lo que les traerá beneficios en su vida laboral futura. Esta alta satisfacción de los y las estudiantes que están por titularse de la Universidad de Los Lagos, les entrega seguridad al momento de buscar empleo y los deja con una ventaja al momento de conocer cada una de estas habilidades y conocimientos.

La institucionalización del Plan de habilidades para la vida laboral se realiza desde el CAI, siendo la Unidad de Formación Integral (UFIN) la responsable de programar, entregar los horarios y designar al profesional que realizará los talleres. Lo anterior es un gran paso en la estabilización del plan y además hace visible la preocupación de la autoridades para continuar de manera íntegra con el objetivo de preparar a los y las estudiantes de pedagogía y en el futuro de todas las carreras tanto pedagógicas, no pedagógicas y de nivel técnico superior que imparte la Universidad de los Lagos a la comunidad, lo que la ubica como una de las universidades que implementa de manera concreta un plan de esta naturaleza en Chile integrando tanto el ámbito presencial como e-learning.

Notas

- 1 Natalia Pillancari Coronado y Jorge Guzmán Mora.
- 2 Dr. Sebastián Peña.
- 3 Jorge Guzmán Mora.

Referencias

CINDA. (2004). *Competencias de egresados universitarios*. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal* 4(3), 164-195.
- González, A., Navarro, K. (1998). Desarrollo de competencias transversales para el acceso al empleo: PRACTICAL & EDUCATIONAL TRAINING, una propuesta metodológica. *Intervención Psicosocial* 7(3), 427-443.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). Encuesta empleadores 2013. Documento elaborado por Corpoeducación en el marco del Convenio con el Ministerio de Educación Nacional para la definición de lineamientos de política para la educación media 2003-2006. Bogotá, Colombia: Corpoeducación.
- Martínez, J. (2011). La empleabilidad: una competencia personal y una responsabilidad social. *Contribuciones a las Ciencias Sociales* 14.
- OCDE, CEPAL & ECLAC. (2016). *Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento*. París, Francia: OECD.
- Universidad de Los Lagos. (2013). *Informe preliminar de empleabilidad*. Osorno, Chile.
- Universidad de Salamanca. (2013). *Cómo ser competente, competencias profesionales demandadas en el mercado laboral*. Salamanca, España: Cátedra de Inserción Profesional Caja Rural Salamanca-Universidad de Salamanca.
- Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(2), 1-16.
- Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior*. Políticas de calidad. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Rentería, E. y Andrade, V. (2007). Representaciones y acciones de los alumnos universitarios frente a la empleabilidad. *Psicología desde el Caribe* 20, 130-155.

Investigación educativa: territorio y contexto en la FID en la Universidad de Los Lagos

Francisca Viveros, Andrea Hain y Consuelo Herrera

Introducción

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, el sistema universitario chileno enfrenta un proceso de masificación de las instituciones de educación superior y la exigencia de estándares de excelencia y eficiencia (Ganga-Contreras, Cassinelli y Piñones, 2014; Brunner y Ganga-Contreras, 2016a). En el ámbito de la Formación Inicial Docente (en adelante FID) existe creciente interés por mejorar y actualizar estos procesos, considerando su importancia para el éxito de estudiantes en términos académicos (Pedraja-Rejas y otros, 2012), en la equidad del sistema educativo así como también en la disminución de la desigualdad social (Puga, Polanco y Corvalán, 2015).

Las universidades intentan posicionar sus niveles de calidad por medio del impacto de la investigación en la sociedad (Altbach, 2008). En Chile, la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) mide dicho impacto por la cantidad de proyectos internos y externos adjudicados por académicos, sus publicaciones y actividades de vinculación académicas (redes, asistencia a congresos, conferencias, entre otras).

Respecto a las publicaciones, es posible indicar que son elemento central en la difusión del trabajo científico y, además, en el desarrollo del país (Rodríguez y otros, 2012). En el área de educación, según datos de CONICYT, a nivel nacional las cifras de publicaciones de las ciencias sociales no son significativas, pues no superan el 1% del total del área de las Ciencias Sociales. En las revistas Q4, menos del 0.1% del total de publicaciones en el área de las ciencias sociales publica investigaciones referidas a educación. Del mismo modo, en revistas Q3 y Q1, el 0.164% del total de las publicaciones en ciencias sociales corresponde a educación. Por último, en las revistas de Q2 sólo el 0.193% del total de las publicaciones de las ciencias sociales corresponde a educación (CONICYT, 2017).

Existen varios rankings a nivel nacional que califican a las universidades de acuerdo a distintos indicadores de calidad. Los más importantes son el ranking de la Revista Qué Pasa, el ranking Grupo de Estudios Avanzados Universitas, ranking de América Economía y ranking Barómetro de la Educación Superior (Market and Opinion Research International, en adelante MORI). En relación a éstos, un estudio indicó que la Universidad de Los Lagos puede ser clasificada dentro de un grupo de universidades con bajos desempeños, junto con la Universidad Tecnológica Metropolitana, La Universidad de Magallanes, La Universidad de Atacama y la Universidad Arturo Prat (Ganga-Contreras y otros, 2018).

En este contexto, las universidades del Consejo de Rectores de Chile están ejecutando Programas de Mejoramiento Institucional y Convenios Marcos para la FID que contemplan acciones en el área de la investigación. La Universidad de Los Lagos no es ajena a este escenario y desde el año 2017 ejecuta el Convenio Marco FID 1758, cuyo objetivo es asegurar altos estándares de calidad en la trayectoria formativa de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Los Lagos y sus carreras.

En la Universidad de Los Lagos, Convenio Marco FID trabaja en relación a cinco objetivos que abordan aspectos de trayectorias formativas de estudiantes, innovación educativa, infraestructura y gestión institucional, aseguramiento de la calidad e investigación educativa. El objetivo N.º 3 de Convenio Marco FID busca potenciar la investigación y el postgrado en el ámbito de formación de profesores, fortaleciendo el cuerpo académico y su vinculación con las redes locales, nacionales e internacionales por medio de una serie de hitos y actividades.

Uno de los programas más importantes que se desprenden de dicho objetivo es el Programa de Investigación Educativa, destinado a académicos que opera en trabajo progresivo y que inicia con un diploma de investigación edu-

cativa y continúa con la formulación de un proyecto de investigación, su ejecución, publicación y difusión de resultados. De tal manera, el presente artículo busca dar a conocer el Programa de Investigación Educativa (PRINVEDUC) y su relevancia para la formación de profesores en una universidad regional y del sur de Chile. Para ello, en primer lugar, se presenta el estado de la investigación educativa en la Universidad de Los Lagos, luego, se describen las principales características del PRINVEDUC para, en tercer lugar, fundamentar teórica y conceptualmente el énfasis del programa en las escuelas y el territorio. Finalmente se presentan algunas conclusiones y desafíos que enfrenta tanto el PRINVEDUC, a dos años de su implementación, como la Universidad de los Lagos en investigación educativa.

Estado de la investigación educativa en la Universidad de Los Lagos

En el área de educación, el panorama en la Universidad de Los Lagos es similar al contexto nacional. Datos disponibles revelan que entre los años 2013 y 2017 el Departamento de Educación contó con un promedio de 11,2 publicaciones por año. Adicionalmente la tasa de participación de las publicaciones en relación al total de la Universidad por año es muy bajo, en torno al 6% (ver Tabla N.º 1).

Si vemos el registro según indexación, es posible observar que el recurso donde mayoritariamente publican son libros y revistas con comité editorial. Mientras que la cantidad de trabajos publicados en Revistas Web Of Science (WOS ex ISI), Scopus y Scielo es baja. Es importante aclarar que estos datos corresponden a académicos del Departamento de Educación. No obstante, existen académicos de otras áreas que imparten docencia en carreras pedagógicas los cuales no están siendo contabilizados en este cuadro. Al respecto, estos académicos realizan investigación disciplinar y, si bien su trayectoria es reconocida, no necesariamente trabajan en formación de profesores.

Además de las estadísticas, es preciso también identificar el trabajo institucional que se realiza a favor del desarrollo de la investigación educativa. Uno de esos trabajos se encuentra en el Semillero de Investigación que congrega a estudiantes en formación de distintas carreras con académicos que los invitan a participar en un equipo de investigación desde segundo año de cursado.

Otra iniciativa en el aérea de educación corresponde a los núcleos temáticos de investigación, a saber: Educación inclusiva y nuevos enfoques de atención a la diversidad; Estudios en lengua, educación y discurso; y Estudios críticos: educación, interculturalidad y sociedad. Estos núcleos existieron hasta el año

Tabla N° 1
Cantidad de publicaciones Departamento de Educación Universidad de Los Lagos
entre los años 2013-2017, según indexación

INDIZACIÓN	2013		2014		2015		2016		2017		TOTAL	
	Cant.	%*	Cant.	%*	Cant.	%*	Cant.	%*	Cant.	%*	Cant.	%*
WoS	1	1,8%	0	0,0%	2	3,1%	1	1,5%	1	1,1%	5	1,5%
SCOPUS	1	14,3%	1	4,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,3%
SciELO	0	0,0%	1	8,3%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,3%	2	2,7%
Latindex	0	-	0	0,0%	0	-	3	20,0%	5	12,8%	8	14,5%
Comité editorial	4	16,7%	4	13,8%	7	20,6%	5	15,6%	1	7,7%	21	15,9%
Capítulo de libro	2	8,3%	1	6,7%	0	0,0%	1	3,8%	2	6,9%	6	5,0%
Libro	2	50,0%	4	30,8%	3	50,0%	3	30,0%	0	-	12	36,4%
TOTAL	10	7,9%	11	7,4%	12	6,7%	13	6,3%	10	4,1%	56	6,2%

* Participación en las publicaciones totales ULAGOS por indexación.
Fuente: Dirección de Investigación y Posgrado Universidad de Los Lagos.

2018, fecha en que la universidad optó por redirigir su política institucional de investigación, reorganizándola en cinco áreas prioritarias interdisciplinarias, las cuales se desarrollan en la actualidad, estas son: Perturbaciones y Riesgos en Sistemas Socio-Ecológicos Costeros; Sistema Agroalimentario Sustentable, Cambio Climático y Biodiversidad; Producción Acuícola Sustentable; Calidad de vida y Bienestar Humano; y Cambio global, construcción sociopolítica de los territorios y sistemas de innovación local. Estas cinco áreas son financiadas mediante concurso regular interno de investigación que se lanza todos los años.

Un reciente diagnóstico de la Formación Inicial Docente realizado en la Universidad de Los Lagos (Quintana y otros, 2018), aporta importantes antecedentes en el área de investigación. Se indica la existencia de una valoración positiva de los académicos respecto a la conformación de núcleos de investigación y semillero de investigación para estudiantes de pregrado. Aun así, se presentan complejos desafíos para la FID principalmente la carencia de líneas de investigación en educación y en formación de profesores así como la falta de articulación entre los docentes, los estudiantes, las carreras de pedagogía y el entorno educativo local. Ante este panorama, el Convenio Marco FID ha focalizado un objetivo exclusivamente abocado al desarrollo de la investigación educativa en la ULagos, cuyo propósito es potenciar la investigación y el postgrado en el ámbito de formación de profesores, fortaleciendo el cuerpo académico y su vinculación con las redes locales, nacionales e internacionales. A continuación se describe esta iniciativa.

Programa de Incentivo a la Investigación Educativa en la Universidad de Los Lagos

Como respuesta a las consideraciones propuestas por el Diagnóstico FID elaborado por Retamal, Herrera y Rivera (2017), el Convenio Marco FID desarrolla una serie de actividades para fortalecer la investigación educativa en la Universidad de Los Lagos, las cuales van desde el financiamiento a programas de postgrado, apoyo a salidas a congresos a investigadores e investigadoras, así como también la publicación de libros, la organización de seminarios u otras instancias de difusión de conocimiento a nivel local.

Es preciso indicar que para coordinar las acciones en materia de investigación educativa se crea la Unidad Funcional de Apoyo a la Investigación Educativa (en adelante UFAL), que se encarga de dirigir los programas y proyectos que Convenio Marco pone a disposición a la comunidad universitaria. El traba-

jo inicial de UFAL involucró a la Escuela de Pedagogía, cinco departamentos académicos¹ de la Universidad, que alojan a las nueve carreras pedagógicas² de Osorno, Puerto Montt y Castro. Adicionalmente, entre otras tareas, UFAL ofrece asistencia en revisión de artículos científicos para su publicación en revistas de alto impacto, la postulación a fondos concursables externos y la organización del Programa de Incentivo a la Investigación en Educación (PRINVEDUC).

PRINVEDUC comienza a gestarse en marzo de 2018, con la redacción de las bases de un concurso interno para fondos de investigación educativa. Sin embargo, luego del trabajo en conjunto con la Escuela de Pedagogía, los departamentos académicos, las carreras pedagógicas y los establecimientos de educación secundarios pertenecientes a la Red ULagos³, se optó por levantar un Diploma de Investigación Educativa. Este diploma estaría orientado a académicos y profesionales con distintos niveles de experiencia en investigación e interés en la investigación educativa. Se pensó como alternativa a las formas tradicionalmente impulsadas para el fomento de la investigación, donde la lógica de los concursos muchas veces excluye a quienes carecen de experiencia en formulación de proyectos.

De este modo, se contempló el financiamiento de una investigación cuyo desarrollo estaría acompañado por clases presenciales a metodología cuantitativa y cualitativa, formulación de proyectos de investigación y redacción de textos científicos. Tanto la etapa de formulación, de ejecución y difusión de los proyectos contarían con la asistencia de miembros de UFAL y docentes colaboradores pertenecientes a la Universidad de Los Lagos, que ofrecerían tutorías. Podría participar cualquier académico o académica de la Universidad con el interés de investigar en Educación. En el desarrollo del Diploma se crearían grupos de trabajo para levantar un proyecto vinculado a establecimientos educacionales pertenecientes a la Red ULagos, que integre a estudiantes de pregrado de carreras pedagógicas y asegure la participación en seminarios internos atinentes a investigación educativa.

La primera cohorte del 2018, contó con 51 académicos y académicas, con más de 25 estudiantes de pregrado y postgrado de las sedes de Osorno, Puerto Montt y Chiloé. A diciembre de 2018 se habían adjudicado 13 proyectos de investigación, vinculados con 10 establecimientos educacionales. Esta primera cohorte participó en seminarios internos abiertos a la comunidad y presentó sus avances en congresos internos como el XVII Congreso Nacional y XI Congreso Internacional de Investigadores en Educación, INVEDUC 2018.

En el año 2019, se ejecuta la segunda versión del PRINVEDUC con algunas variantes, para priorizar el trabajo de campo en las investigaciones, por lo

que la postulación fue grupal con la presentación de perfiles de proyectos con opción de poder asociarse con otras universidades estatales, aprovechando el contacto que CM FID posee con la RUEFIP⁴, creando la posibilidad de desarrollar proyectos interuniversitarios. Así, se adjudicaron 6 perfiles de proyectos provenientes de Osorno y Puerto Montt, de los cuales 2 figuraron como interuniversitarios. Estos proyectos contemplaron la participación de 20 académicos y 7 estudiantes de pregrado.

La Red ULagos también se incluyó de manera activa en esta versión. A través de la creación de las mesas de investigación de Osorno y Puerto Montt se pudo establecer un diagnóstico de necesidades de investigación que fue recogido por algunos académicos quienes incorporaron en su proyecto a miembros de la Red. Tal es el caso del proyecto “La experiencia, lo cotidiano y lo político en la Escuela: una mirada para otros posibles” a cargo de la profesora Zunilda Hernández de la sede Puerto Montt.

Las bases de la convocatoria intencionaron tres áreas definidas a priori por el equipo coordinador. Estas áreas son: formación inicial docente (FID), didáctica de las especialidades e investigación con la escuela. En el Gráfico N.º 1 se muestra la distribución de los 19 proyectos que se han financiado en dos cohortes de trabajo.

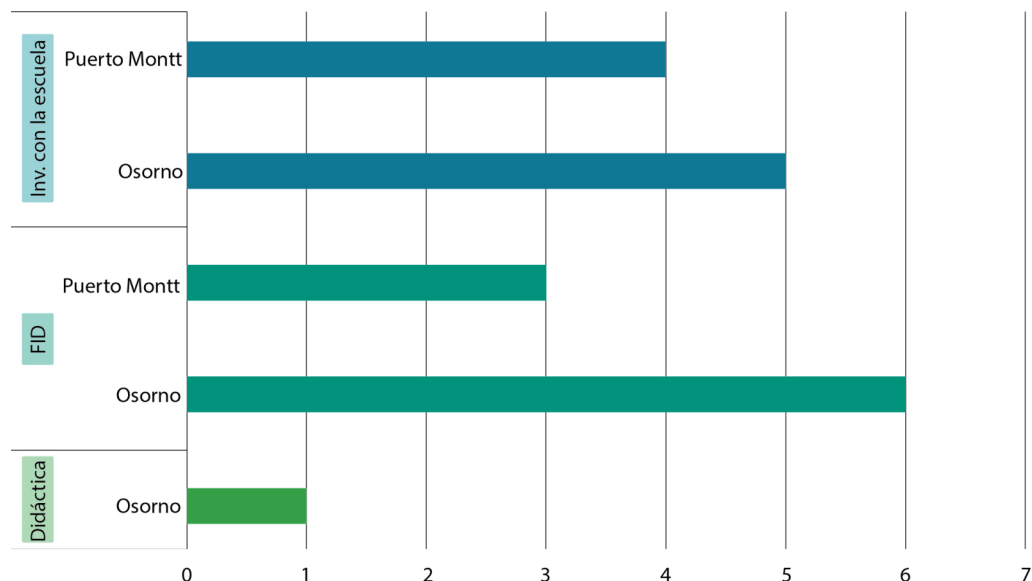


Gráfico N° 1. Distribución del foco de los proyectos de investigación educativa adjudicados entre 2018 y 2019, según sede.

Fuente: Elaboración propia.

Considerando ambas sedes, las principales áreas trabajadas por los académicos son las de Formación Inicial Docente (nueve proyectos) e Investigación con la Escuela (nueve proyectos). Esta última es de especial interés para el equipo coordinador por cuanto reúne trabajos que se emplazan en el territorio local y que consideran proyectos educativos formales así como otras experiencias educativas no convencionales. Para profundizar respecto a los fundamentos de esta intención, a continuación se conceptualiza respecto a la importancia de los vínculos entre la investigación, las escuelas y los territorios.

Investigación educativa y territorio: vínculos necesarios

Uno de los aspectos relevantes de la universidad de Los Lagos declarada en su misión es el compromiso con la *“formación de profesionales y técnicos con sólidos conocimientos, pluralistas y comprometidos con su entorno”*. Explicita además que al ser una universidad regional *“busca ser un aporte en su entorno signifiicante, a través del [...] conocimiento científico generado”*.

Considerando esta afirmación como premisa, sumado a la revisión de la caracterización de la investigación local del primer apartado y las intenciones del Programa de Incentivo a la Investigación Educativa, se cruza un elemento central que caracteriza la propuesta e invitación a formular proyectos de investigación en la universidad y que se relaciona directamente con la importancia del territorio y lo local en la educación. Este análisis nos lleva necesariamente a explicitar la compleja noción de territorio.

Definir el territorio o enmarcarlo dentro de categorías de análisis implica primero que todo especificar la perspectiva con que se aborda y si su alcance en la definición es global, regional, o local, e incluso qué nivel o dimensión social inscribe dicha definición. Sin embargo, en este caso nos vemos en la obligación de cruzar el concepto territorio/escuela, por lo tanto, la definición queda supeditada a aspectos sociales, relacionales y proyectivos. Como señala Vergara (2010) *“el territorio es fundamentalmente un espacio de reconocimiento de sí, o de otro”* (p. 168). Considerando el espacio como parte estructural de un proyecto vital, o trayecto, en el que se articulan vidas personales y vidas colectivas con sus entornos, ya sea en un plano material o simbólico, y no sólo como una forma abstracta como puede ser el espacio geométrico; o concreta como el espacio geográfico; o ficticio como el espacio metafórico (Vergara, 2010).

La educación, por su parte, como categoría de estudio, en términos generales, se ve influida por problemáticas universalistas, que a su vez generan teo-

rias desde una diversidad de contextos sociales, culturales e históricos que no necesariamente tienen un correlato con las realidades locales, por lo menos en su implementación. Como ya lo advertían Bourdieu y Wacquant (2001), la neutralización del contexto histórico o el no considerar en la producción científica las condiciones históricas de origen, produce una aparente universalización que se ve respaldada por el trabajo de teorización, y agregamos, que se dificulta en dicha implementación.

El desarrollo de la investigación en educación hace ya unos años ha puesto el acento en este aspecto. Como lo indican Longás y otros (2008), en la actualidad emergen diversas experiencias que tienen el territorio como referente de la acción socioeducativa. Las experiencias de trabajo en redes locales apuntan hacia un nuevo paradigma de la intervención pedagógica de gran interés por sus valores de horizontalidad, transversalidad, territorialidad y corresponsabilidad, capaces de abrir la escuela a su entorno y en el caso de nuestra propuesta abrir la universidad a su entorno, en especial en el proceso de formación de profesores. Por su parte Traver y otros (2018) publicaron una muy completa revisión sobre la potenciación de prácticas curriculares vinculadas al territorio, bajo el título *Hacia una escuela incluida en su territorio: análisis de una práctica comunitaria*, cuyas conclusiones apuntan la necesidad de articular un proyecto curricular que les cohesione como comunidad educativa y una mejora en la comunicación intercultural.

Por lo tanto, una preocupación fundamental del Programa de Incentivo a la Investigación Educativa como elemento básico en la comprensión del para qué investigar tiene como principio el que cualquier teoría sin procesar por nuestra propia experiencia es insuficiente para generar cambios o para fortalecer aspectos propios de la dinámica educacional/territorial. Desde ahí, la propuesta del programa es estimular la investigación científica con foco en educación en general y en formación de profesores, en particular haciendo un llamado a redactar proyectos de investigación que fortalezcan el vínculo de la investigación educativa con el territorio a través de financiamiento que permita entregar insumos para el análisis de problemáticas locales, teniendo en cuenta las siguientes consideraciones vinculadas a lo descrito anteriormente:

- Que la propuesta de trabajo sea presentada por académicas/os del Departamento de Educación de la Universidad con la inclusión de estudiantes de pregrado y/o posgrado (tesisistas, ayudantes de investigación) y de profesores de establecimientos educativos y/o trabajadores de la educación. Con esto hacemos eco de la importancia de la inclusión de la mayor cantidad de personas involucradas en el proceso educativo y ponemos en evidencia que el interés de la propuesta está en investigar en educación, con la educación

- o a la educación sobre todo como un ejercicio social (Mora y otros, 2008).
- Que la propuesta identifique claramente problemáticas y potencialidades de los territorios en que se emplazan la universidad y las escuelas, lo que implica analizar experiencias locales de dichos territorios, tal como lo especificamos en la definición de territorio donde se hace hincapié en el espacio donde “*se articulan vidas personales y vidas colectivas con sus entornos*” (Vergara, 2010).
 - Que la propuesta explicité actividades de vinculación que se realizarán con las escuelas, para así favorecer espacios de discusión y difusión del conocimiento relacionado a la investigación educativa disciplinar, pedagógica y didáctica en educación y formación de profesores, especialmente al considerar que la formación repercute directamente en el contexto donde será finalmente aplicada. Es decir, no descuidar que gran parte de este campo de experimentación es una construcción política y social (De la Garza y Leyva, 2012).

Estos lineamientos han sido declarados en las bases de la convocatoria para intencionar la formulación de proyectos que consideren como un eje central los territorios donde se emplazan las escuelas, toda vez que este vínculo no siempre es nítido. De tal manera, la declaración de estas intenciones se transforma en un desafío para Convenio Marco FID y el equipo de apoyo a la investigación educativa. Se espera en el futuro poder evaluar positivamente el aporte en el establecimiento de estos vínculos necesarios.

Conclusiones

La investigación en educación es un área de incipiente desarrollo de las universidades chilenas. Los niveles de generación de proyectos y publicación aún son bajos. Para corregir esta situación, las universidades públicas chilenas están emprendiendo una serie de acciones tendientes al fortalecimiento de la investigación a partir tanto de sus Direcciones de Investigación como de Proyectos externos por ejemplo los Proyectos de Mejoramiento Institucional (PMI) y Convenios Marco.

En el caso de la Universidad de Los Lagos, el Convenio Marco para la FID ha diseñado un Programa de Investigación Educativa dirigido a académicos y profesionales que contempla el cursado de un diploma y la ejecución de un proyecto de investigación educativa. La idea es potenciar en este sentido a las seis carreras pedagógicas con las que cuenta la Universidad.

Es de especial interés que los proyectos consideren a las escuelas y el territorio en su formulación. De tal manera, las bases de la convocatoria intencio-

nan una línea de financiamiento para tal efecto. Entendiendo que el territorio es un espacio material y simbólico donde se articulan las vidas de los sujetos es importante que la investigación responda a las necesidades y particularidades propias de dicho espacio. Es parte de la misión de la universidad, lo cual contribuye con la equidad del sistema educativo y la disminución de la desigualdad social.

En sus dos años de existencia, el PRINVEDUC ha sido exitoso en convocatoria. Han participado en total 71 académicos y profesionales y 32 estudiantes. Ha financiado 19 proyectos de investigación, de los cuales dos son trabajos interuniversitarios. El programa además ha intencionado el vínculo de los proyectos con las escuelas de la región por cuanto se considera indispensable que las universidades atiendan a la diversidad de los territorios donde se emplazan. Con esto se pretende que la investigación educativa sea capaz de contribuir a un vínculo bidireccional entre la universidad y comunidad. No obstante, hay muchos desafíos que se levantan. El principal tiene que ver con el efecto de la pandemia en los procesos educativos y de qué manera la investigación va a responder a los nuevos escenarios de confinamiento que vive la población.

Notas

- 1 Ciencias Exactas, Humanidades y Arte, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias de la Actividad Física.
- 2 Educación Parvularia, Educación Diferencial con Especialización en Problemas del Aprendizaje, Pedagogía en Educación Media en Educación Física, Pedagogía en Educación Media en Historia y Geografía, Pedagogía en Educación Media en Inglés, Pedagogía en Educación Media en Matemática y Computación, Pedagogía en Educación Media en Artes Mención: Música o Artes Visuales, Pedagogía en Educación Media en Castellano y Comunicaciones.
- 3 Red de empleadores, impulsada por el proyecto PMI 1503, que agrupa establecimientos educacionales de las comunas de Osorno y Llanquihue. Ha llevado un trabajo colaborativo constante desde 2016 que incluye el desarrollo de capacitaciones para sus miembros, la organización de seminarios y jornadas de trabajo, la articulación con la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Los Lagos, así como con sus carreras pedagógicas y el trabajo de investigación conjunta con sus académicos y académicas.
- 4 Red Universitaria Estatal de Formación Inicial Pedagógica, constituida por 16 Universidades del Estado que forman profesores en Chile. Tiene como propósito favorecer la innovación y transferencia de prácticas exitosas en la formación de profesores en sus universidades a través de la implementación de un plan de colaboración interuniversitario que promueve la excelencia y considera las necesidades de los diversos contextos universitarios y regionales, siendo pertinente a las demandas de un sistema educativo interpelado a abordar desafíos en términos de

inclusión, diversidad, interculturalidad y formación ciudadana. Para mayor información consultar: <http://ruefip.cl/index.php/universidades/>

Referencias

- Altbach, P. (2008). Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. En Global University Network for Innovation (editores), *La educación superior en el mundo*, pp. 5-14. Madrid, España: GUNI/Mundi-Prensa.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. J. (2001). *Las argucias de la razón imperialista*. Barcelona: Paidós.
- Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología. (2017). *Dimensiones de la producción científica nacional. Data Ciencia. Sistema de información Científica*. Recuperado de: <https://dataciencia.anid.cl/panorama>
- Ganga-Contreras, F., Cassinelli, A. y Piñones, M. (2014). El concepto de eficiencia organizativa: una aproximación a lo universitario. *Revista Lider* 25, 126- 150.
- Brunner, J. y Ganga-Contreras, F. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales* 32(80), 12-35.
- De la Garza, E. y Leyva, G. (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ganga-Contreras, F., Sáez .W, Rodríguez-Ponce, E., Calderón, A. y Wandercil, M. (2018). Universidades públicas de Chile y su desempeño en los rankings académicos nacionales. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science* 7(3), 316-41.
- Longás, J., Cívís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., y Blanch, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 15, 137-151.
- Martí, J., Ciges, M., García, M., Ribés, A. y Gil, A. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: análisis de una práctica comunitaria. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas* 53, 99-116.
- Mora, D., González, J., Unzueta, S., Rojas, A., Canfux, J., Liendo, T., y Suárez, C. (2008). *Metodología de investigación cualitativa e investigación acción participativa*. Concepciones teórico-prácticas para fortalecer la investigación cooperativa y colaborativa en América Latina y el Caribe. La Paz, Bolivia: Campo Iris.
- Quintana, M., Canales, R., Retamal, A., Herrera, C. y Pérez, C. (2018). Contexto y desafíos en Formación de profesores, Universidad de Los Lagos, Chile. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales* 34(86), 450-480.

- Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., Rodríguez-Ponce, E. y Rodríguez-Ponce, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación universitaria* 5(4), 15-26.
- Puga, I., Polanco, D. y Corvalán, D. (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. *Calidad en la Educación* 43, 57-102.
- Retamal, A., Herrera, C. y Rivera, C. (2017). *Diagnóstico de la Formación Inicial de Profesores (FIP) en la Universidad de Los Lagos*. Diseño de planes para fortalecer la Formación Inicial Docente en universidades del Estado, Mineduc. Chile.
- Rodríguez, E., Fleet, N., Pedraja, L. y Rodríguez, J. (2012). Efecto de la calidad de la información sobre la acreditación institucional: un estudio exploratorio en universidades chilenas. *Revista chilena de ingeniería* 20 (3), 368-375.
- Vergara, N. (2010). Saberes y entornos: Notas para una epistemología del territorio. *Alpha (Osorno)* 31, 163-174.

Microenseñanza en las carreras FID: una experiencia de innovación educativa silenciosa

Claudia González y Marcela Cruzat

Introducción

La Declaración de Bolonia (1999), suscrita por estados europeos, estableció orientaciones y criterios para los nuevos diseños curriculares de programas formativos que permitiesen a las universidades del continente responder a principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. En este proceso de adaptar la educación a las necesidades del mundo moderno y a la sociedad del conocimiento, el modelo basado en competencias se impuso ante el mosaicismo del currículum organizado en objetivos y asignaturas (Montero, 2010).

Bolonia replica en nuestro continente años más tarde para establecer un espacio de enseñanza superior que acerque la Unión Europea a América Latina-Caribe y facilite la movilidad y transferencia de conocimientos entre continentes. Las universidades europeas impulsaron el proyecto denominado Tuning (“afinación” en inglés) para establecer puntos comunes en los planes formativos de la oferta en educación superior (Ramírez y Medina, 2008; Bianchetti, 2016; Palés y otros, 2010). El proyecto implica un conjunto de tareas académicas, que se agrupan bajo el concepto de innovación educativa. Comprende va-

riadas acciones, como la renovación de mallas curriculares basadas en el modelo por competencias e instalación del Sistema de Créditos Transferibles (innovación curricular) y la incorporación de nuevos enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación coherentes con el modelo por competencias (innovación docente). El Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), en su declarado interés por mejorar la formación académica universitaria, ha propiciado políticas nacionales para la renovación curricular en educación superior y la consiguiente innovación docente (Pey y Chauriye, 2011; Argüelles, 2009).

En Chile, el proceso de innovación curricular se inicia hace más de una década asociado al programa MECESUP y los procesos de acreditación de carreras. Desde entonces, es posible advertir que entre diversas instituciones existen diferentes niveles de innovación con desiguales grados de profundidad, que van desde la adopción del Sistema de Créditos Transferibles, hasta la profunda transformación de la acción pedagógica al interior de las aulas universitarias en un modelo por competencias (Cancino e Iturra, 2018). El país ha dado especial relevancia y énfasis a las carreras de formación inicial docente (FID) por el impacto que tienen en la educación parvularia, básica y media. A pesar de que los planes formativos de las universidades estatales que imparten pedagogías han transitado ya hacia un modelo basado en competencias, el estudio realizado sobre los informes de acreditación de esas carreras pedagógicas, revelan que entre las debilidades reiteradas están las metodologías utilizadas por los docentes. Éstas no serían siempre coherentes con la formación por competencias y evidencian la falta de capacitación de los académicos en el modelo (CNA, 2018). Lo anterior impone un desafío particular a la innovación en el contexto de la FID, que debe abordar las dificultades asociadas a la enseñanza y los logros de aprendizaje, y así aportar a la disminución de las brechas formativas que caracterizan a nuestro país (Pey y Chauriye, 2011). Por tanto, el desafío actual de la FID es afianzar metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación, coherentes con el modelo basado en competencias. Lo anterior permite afirmar que la innovación educativa ha abierto una nueva línea de investigación en la educación superior que ha estimulado notablemente el vínculo recíproco entre investigación y docencia (Morales, 2010).

Con el objetivo de fortalecer la docencia en el contexto del aprendizaje por competencias, se han realizado revisiones y autodiagnósticos en el que las universidades relevan las experiencias de innovación y las metodologías no tradicionales. Sin embargo, es posible advertir que las innovaciones suelen difundirse cuando han sido institucionalizadas y alcanzan un estado de consolidación al interior de la comunidad educativa. Jerez y Silva (2017) reconocen

diferentes niveles de las prácticas innovadoras. El nivel más elemental es el impacto en los resultados de aprendizaje que logra una determinada innovación al interior del aula en un trabajo que puede ser realizado por la académica o académico, de manera aislada, por iniciativa personal. El segundo nivel impacta, además, en la percepción positiva de los actores vinculados al proceso innovador. Esto implica motivación de las y los estudiantes, significatividad del aprendizaje, utilidad de la innovación, entre otros. Por último, el nivel más avanzado refiere a una acción innovadora que impacta en toda la comunidad académica, en tanto modifica rutinas pedagógicas, incorpora recursos y herramientas asociadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje y modifica también el lenguaje pedagógico, integrando nuevos conceptos claves a la comunidad académica. Es posible advertir que los diagnósticos realizados a nivel institucional por lo general objetivan el nivel más avanzado de innovación. Sin embargo, existe un nivel incipiente de prácticas innovadoras que no son consideradas en las estadísticas internas, pero poseen un potencial impacto en la formación profesional y podría ser estimulada para su consolidación. La innovación silenciosa, o experiencias innovadoras con bajo grado de sistematicidad que no son objeto de estudios o publicaciones, quedan al margen de los análisis institucionales, lo que limita su desarrollo e impide a la institución y comunidad académica articular un trabajo colaborativo que entregue a la profesora o profesor innovador las herramientas para fortalecer su trabajo y llevar su práctica hacia otros niveles.

La Universidad de Los Lagos es una institución estatal regional, situada en la Región de Los Lagos, en la zona sur de Chile. Por los cambios impuestos en dictadura al sistema de educación superior del país, la antigua sede de la Universidad de Chile se transforma, primero, en el Instituto Profesional de Osorno (1981) y posteriormente, en la Universidad de Los Lagos (1994). En este escenario, las carreras pedagógicas han permanecido vigentes durante casi cinco décadas, asumiendo los desafíos formativos acorde a las necesidades educativas locales, regionales y nacionales. Actualmente, la formación docente forma parte de la Escuela de Pedagogía, cuya misión es aportar al mejoramiento de la educación del país, constituyéndose en la principal formadora de profesoras y profesores en la Región. En el año 2010 la Universidad implementó un Modelo Educativo Institucional (MEI) basado en competencias, que ha sido el propulsor de la innovación curricular y docente a nivel institucional. Al año 2020, todos sus itinerarios formativos se han adscrito al modelo de formación basado en competencias, y la principal preocupación institucional es estimular las prácticas docentes —didácticas y evaluativas— coherentes al modelo institucional. En el año 2017 se realizó un diagnóstico del estado de la innovación

educativa en la FID, que concluye que las prácticas innovadoras son mayoritariamente efecto de iniciativas personales. Estas innovaciones habitualmente desarrollan un ciclo que finaliza a través de un producto (material educativo o publicación académica) que pone fin al desarrollo de la innovación, dejándola encasillada en los límites de la innovación silenciosa (González y Cruzat, 2019).

Para conocer en profundidad las innovaciones silenciosas realizadas por las académicas y académicos adscritos a la FID ULagos, se realizaron entrevistas y revisiones de documentos que nos permitió estatuir un modelo común de experiencias de microenseñanza. La microenseñanza no siempre es considerada una práctica innovadora. Sin embargo, su relevancia y pertinencia para las carreras de FID, los diferentes niveles de sistematicidad con que las y los académicos la trabajan en sus aulas y las características de la metodología como tal, nos alientan a explorar esta práctica de innovación silenciosa que se da entre el cuerpo docente de la FID ULagos. Por tanto, este texto pretende abordar dos objetivos: (1) argumentar el estatus de innovación educativa que posee la microenseñanza y la relevancia que adquiere en el contexto de la FID; (2) identificar las características que adquiere la microenseñanza en el contexto ULagos, relevando el aporte y particularidades que las académicas y académicos de esta institución transfieren desde su experiencia a esta metodología.

Marco teórico

Innovación educativa

Como se ha mencionado anteriormente, la innovación educativa comprende los procesos de innovación curricular e innovación de la docencia, y aunque ambos procesos deberían corresponderse, muchas veces la jerarquía y verticalidad de algunas innovaciones curriculares no permite a las académicas y académicos adaptarse a los cambios establecidos. Jerez y Silva (2017) definen esta situación como Innovación Disruptiva, ya que rompe abruptamente con las rutinas formativas, requiriendo un tiempo de adaptación para que las y los académicos asuman los nuevos lineamientos del modelo impuesto. La apropiación por parte del cuerpo docente se evidencia a mediano y largo plazo, al contrario de las iniciativas de Innovación a Pequeña Escala, en las que las rutinas docentes generan cambios acotados, pero de alto impacto y a corto plazo. Es el caso de la denominada innovación silenciosa, prácticas de escasa visibilidad, que al depender su realización de un grupo pequeño de actores, su estabilidad en el tiempo puede verse afectada, ya que

no siempre logran instalarse en la institucionalidad, y el impacto en el aprendizaje de las y los estudiantes puede ocurrir más rápido que su institucionalización. Por tanto, ya sea innovación disruptiva o a pequeña escala, siempre habrá un periodo de ajuste entre lineamientos curriculares, prácticas docentes e institucionalidad, que es el tiempo que necesitan los diferentes elementos del currículum para su armonización.

El diagrama de la página siguiente representa el derrotero de la innovación educativa desarrollado en la ULagos. En él se advierte que el canal de ingreso es el MEI; se transita por la innovación curricular y la innovación docente, en un camino de adaptaciones y determinaciones recíprocas. Las innovaciones docentes se desarrollan en un ciclo que finaliza en la presentación de un producto (material educativo o publicación académica) que pone fin al derrotero (representado en casillas sombreadas). Se representa también las posibles continuidades a las que aspira este modelo, considerando la salida ideal: la constitución de una línea de investigación educativa.

Como se aprecia en la Figura N.º 1, la innovación educativa, en sus dos dimensiones (curricular y docente) debería finalizar en la construcción de conocimiento a través de la investigación educativa. Moreno (2000) afirma que todo proceso de innovación tiene que apoyarse en un proceso de investigación, aunque la innovación, por sus características, no necesariamente siga la estructura convencional de un proyecto. Sin embargo, el acercamiento formal al objeto de estudio, la apropiación de referentes teóricos que permitan su comprensión, serán fundamentales para una reflexión-acción sistematizada, que permita generar conocimientos acerca de la práctica educativa, y así ampliar, reforzar y cuestionar los referentes teóricos.

La revisión de la literatura especializada (Villa, 2012, 2014; Blanco y Messina, 2000; Unesco, 2016; Jerez, 2017; Domínguez, Medina y Cacheiro, 2010) permite identificar características que aportan a la construcción de un marco conceptual acerca de innovación de la docencia, que se resumen en los criterios consignados en la Tabla N.º 1.

Si consideramos la especificidad del trabajo en FID, es pertinente incluir además otros criterios (Villa, 2016; Moreno, 2000; Cortés e Hirmas, 2016; Robalino y Korner, 2006), indicados en la Tabla N.º 2.

Microenseñanza

La formación docente es un proceso de adquisición de competencias pedagógicas. El afianzamiento de dichas competencias necesita de la reflexión sobre la práctica,

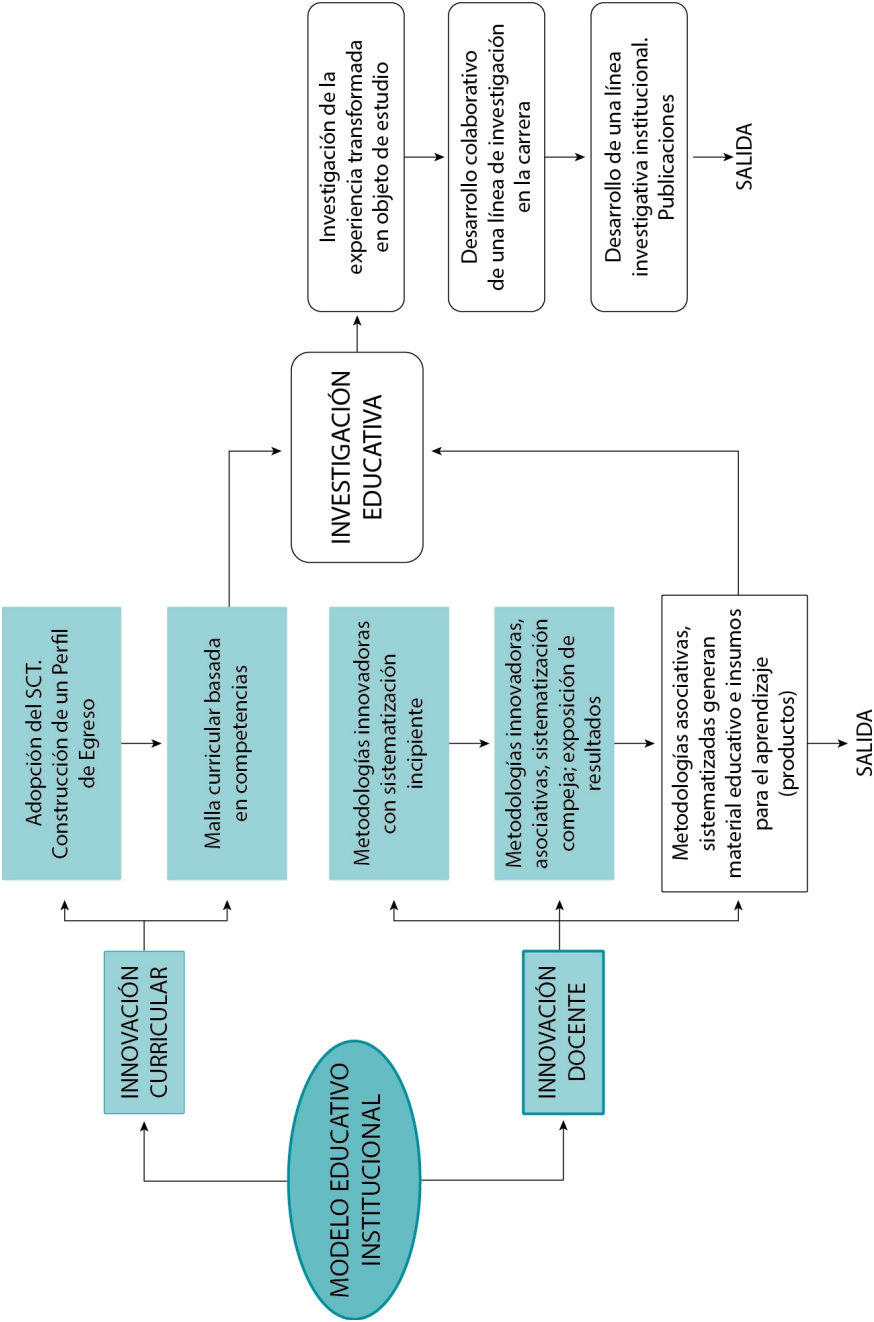


Figura N° 1. Derrotero de Innovación educativa desarrollado por las carreras FID en la Universidad de Los Lagos.
Fuente: Elaboración propia.

Tabla N° 1

Criterios para definir innovación de la docencia según literatura especializada

Criterios para definir innovación de la docencia
Responde a una identificada necesidad de mejorar los aprendizajes de las/los estudiantes.
Impacta positivamente en el aprendizaje de las/los estudiantes.
Desarrolla competencias disciplinares y transversales de manera integrada.
Trasciende al aula y explora otros espacios que no son tradicionales para la formación académica.
Integra la evaluación a la experiencia, con énfasis en evaluación formativa.
Motiva a las/los estudiantes hacia el aprendizaje.
Se desarrolla en un contexto significativo regional e intercultural.
La/el estudiante desempeña un rol activo y protagonista.
Considera el aprendizaje colaborativo.
Garantiza el registro y sistematización para el seguimiento del logro de aprendizajes de las/los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de Villa (2012; 2014), Blanco y Messina (2000), Unesco (2016), Jerez (2017), Domínguez, Medina y Cacheiro (2010).

que se enriquece además con la intervención de otros docentes o profesionales, entre los que se cruzan distintos puntos de vista de forma cooperativa (García, 2017). Ese ejercicio de reflexión sobre la práctica y la complementación con otros puntos de vista es precisamente lo que caracteriza a la microenseñanza como metodología.

Si bien las prácticas iniciales y progresivas abordan principalmente la observación de las rutinas de aula y la asunción de responsabilidades propias del

Tabla N° 2

Criterios adicionales para definir innovación de la docencia según literatura especializada

Criterios adicionales que definen innovación en la docencia en la FID
La innovación dialoga con el sistema escolar, a través de prácticas en contextos reales.
Equilibra la formación disciplinaria y la formación pedagógica.
Estimula la metacognición, y posiciona a la/el estudiante en un constante aprender para enseñar.

Fuente: Elaboración propia a partir de Villa (2016), Moreno (2000), Cortés e Hirmas (2016), Robalino y Korner (2006).

proceso de enseñanza-aprendizaje, la microenseñanza simplifica las condiciones que se dan en un salón de clase normal, permitiendo atender, de manera específica, una o más variables propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, para posteriormente reflexionar en conjunto (observadores y observado) sobre lo realizado y desarrollar herramientas para enfrentar las particularidades del proceso. A pesar de que se trabaja de manera simulada, la enseñanza ocurre, por lo que la microenseñanza es realmente una experiencia de enseñanza-aprendizaje que disminuye las complejidades de una clase: tamaño, contenido y tiempo (Jiménez, Pérez y Ortega, 2015).

Ruiz y otros (2019) definen microenseñanza enfocándose en el valor de la retroalimentación formativa: “La microenseñanza es una forma de evaluación formativa consistente en realizar una minilección a un reducido grupo de alumnos, quienes evaluarán la docencia. El profesor reconfigura su actuación con arreglo a esta retroalimentación y vuelve a impartir la clase que se evalúa nuevamente en un proceso cíclico” (p. 542). La valoración de la experiencia pedagógica generalmente es realizada por una académica o académico con experiencia. Sin embargo, generalmente incorpora al resto del estudiantado quienes retroalimentan el actuar de la/el estudiante (Jiménez y otros, 2015). Pero además está el proceso de auto-observación de la profesora o profesor en formación, que analiza cómo llevó a cabo su práctica pedagógica. Por tanto, la microenseñanza considera heteroevaluación, coevaluación, pero por sobre to-

do, autoevaluación (Nieto y Ramón, 2014). Además de fortalecer habilidades que se espera demuestre la/el estudiante en formación, integra a otros sujetos al proceso formativo, ampliando la mirada hacia una perspectiva social y colaborativa de la formación docente (Gimeno, 2008).

Pazmiño (2009) considera que los elementos esenciales de la metodología de microenseñanza son: enseñanza real (en vivo), auditorio restringido, entrenamiento de capacidades específicas, determinación de comportamientos a observar, observación analítica, evaluación formativa, y acercamiento gradual a la complejidad de una clase normal.

Como metodología surge en la década del sesenta, con la emergencia del paradigma de la educación por competencias. El modelo por competencias emerge de la reconfiguración del mundo laboral del siglo xx en flexible, inestable y con mayor inclusión tecnológica. La inserción del sujeto en este modelo requiere de la integración de diversas capacidades, habilidades y actitudes, más que acumulación de conocimientos. La educación para este nuevo escenario deberá diferenciar saberes potenciales de saberes reales, entendiendo por saberes reales aquello que la/el estudiante realmente puede hacer (López, 2018). De ahí el mayor acercamiento y estrecho vínculo entre formación profesional y contextos reales de ejercicio de la profesión. La microenseñanza viene a fortalecer la formación docente entregando espacios de acercamiento al mundo laboral, estimulando que los saberes potenciales se movilicen a través de capacidades, habilidades y actitudes, para transformarse en saberes reales.

Metodología

En una primera etapa se realizaron seis entrevistas a jefas y jefes de carreras pedagógicas. La revisión analítica de esas entrevistas es el punto de partida para esta indagación. En ella se identificaron posibles prácticas de microenseñanza que no han sido sistematizadas. Posteriormente se realizaron otras cinco entrevistas a académicos y académicas que integran la microenseñanza a su práctica pedagógica. Estas permitieron definir las características propias que adquiere la metodología en el contexto de la FID de la Universidad de Los Lagos.

La revisión documental que acompañó al trabajo de campo consideró los instrumentos de evaluación que utilizan las y los académicos en sus prácticas de microenseñanza, con el objetivo de atender los elementos que objetivan al momento de valorar el aprendizaje. La exploración bibliográfica permitió establecer determinados tópicos que orientaron las entrevistas. Éstos fueron: (1) Características de la experiencia (tiempo, tamaño de la clase); (2) Objetivo de

la experiencia de microenseñanza; (3) Aprendizajes esperados (habilidades a desarrollar); (4) Evaluación (autoevaluación y coevaluación). Para el análisis de la información se exploraron las similitudes y divergencias entre las experiencias abordadas.

Microenseñanza en el contexto FID Ulagos

No existe una forma única de desarrollar la microenseñanza¹ en la FID ULA. De hecho, es posible advertir tres formas de organizar las experiencias: (1) mayoritariamente en espacios de aula real, en donde las profesoras y profesores en formación asisten a colegios u otras instituciones de educación formal y no formal de la región (junta de vecinos, iglesias u otros), para realizar una intervención didáctica con estudiantes de educación básica o media; (2) en espacios simulados, al interior del aula universitaria, en donde las compañeras y compañeros de la asignatura del mismo nivel o de niveles inferiores asumen determinados roles para imitar las condiciones del aula real; (3) en espacios simulados con estudiantes reales de educación parvularia, básica o media que son trasladados al aula universitaria para que las profesoras y profesores en formación desarrollen actividades de enseñanza-aprendizaje con ellos. Se privilegia la heterogeneidad de la audiencia, más que la cantidad.

El tiempo entregado para las actividades de microenseñanza varía entre los 15 minutos hasta los 90 minutos de clase. Las experiencias pueden ser individuales como también de responsabilidad grupal. En ambos casos, las profesoras y profesores en formación son los responsables de planificar la experiencia, ejecutarla y evaluarla.

La incorporación de esta metodología en las carreras pedagógicas es, mayoritariamente, a través de las asignaturas de didáctica. Algunas trayectorias pedagógicas han oficializado esta metodología al interior del currículum, mientras que en otras trayectorias es incorporada en algunas asignaturas por iniciativa de una académica o académico. En aquellas trayectorias pedagógicas que han oficializado las experiencias de microenseñanza en el currículum, se advierte la articulación entre los diferentes semestres de una asignatura (didáctica I, didáctica II, didáctica III), que en conjunto establecen niveles progresivos de exigencia. En otras, son sólo experiencias aisladas que contribuyen a la formación pedagógica.

Si bien no existe coincidencia en la forma de agenciar la microenseñanza, existe alto nivel de coincidencia referente a los otros tres tópicos de análisis (objetivos, aprendizajes esperados, evaluación de la experiencia).

Respecto al objetivo con que las y los académicos incorporan la microenseñanza al curso, enfrentar a la profesora o profesor en formación a una situación real de aula, es la respuesta iterada. Las académicas y académicos entrevistados refieren a la capacidad de identificar problemas propios de la enseñanza aprendizaje de determinadas disciplinas, que sólo son evidenciables en contextos reales. Esto implica la necesidad de desarrollar la asertividad en las respuestas didácticas de las profesoras y profesores en formación para superar esos problemas particulares. Pero además, las/los académicas/os reconocen en la microenseñanza un puente hacia nuevas formas de entender la educación, que serían importantes para una ruptura progresiva con el modelo clásico de clase. Las/los estudiantes de pedagogía, frecuentemente acceden a la formación universitaria provenientes de una cultura escolar pasiva y jerárquica. Los doce años de escolaridad facilitan la naturalización y apropiación de un modelo pedagógico determinante de las prácticas del futuro profesor. (Messina, 1999; Robalino, 2005). Las prácticas progresivas y profesionales muchas veces refuerzan el patrón tradicional a través del ejemplo recibido de las y los profesores insertos en el sistema escolar. La microenseñanza sería una oportunidad para acceder a otras estructuras de interacción al interior de la sala de clases y desarrollar paulatinamente una identidad profesional, o un posicionamiento de la/el estudiante de pedagogía en el rol de profesora/or, que emerge a través de las respuestas construidas a los problemas pedagógicos vivenciados.

Los aprendizajes esperados por los académicos de la FID ULagos en una experiencia de microenseñanza, generalmente son saberes procedimentales y actitudinales relacionados con las rutinas pedagógicas, que complementan el conocimiento didáctico o metodológico de una disciplina, como por ejemplo: gestión de una actividad en el aula, habilidades comunicacionales, capacidad de improvisación, estimulación de la motivación en las niñas y niños, manejo de la voz, entre otras habilidades propias del ejercicio pedagógico, transversal a las disciplinas.

La evaluación es un aspecto primordial en la microenseñanza. Así también lo consideran las y los académicos de la FID ULagos en tanto relevan las posibilidades de la retroalimentación de la experiencia de cada estudiante enriquecida a través de diversas perspectivas. La más importante es la autoevaluación o autocrítica que realiza la profesora o profesor en formación referente a su propio actuar. En esta etapa, tienen la oportunidad de mirar su actuar y evaluarse con instrumentos que van desde la pauta entregada por la académica o académico, la pauta construida por las y los estudiantes cooperativamente, hasta la construcción de un ensayo referente a su experiencia de microenseñanza, en donde se reflexiona y fundamenta la asertividad de sus acciones desde una

Tabla N° 3

Comparación entre innovación docente y microenseñanza en la FID ULagos

Criterios para definir innovación docente	Microenseñanza en la FID ULagos
Responde a una identificada necesidad de mejorar los aprendizajes de las/los estudiantes.	Responde a la necesidad de aproximar paulatinamente a la/el estudiante al contexto real de aula.
Impacta positivamente en el aprendizaje de las/los estudiantes.	La experiencia en sistematización es escasa, y no permite evidenciar científicamente su impacto en la formación de las/los estudiantes.
Desarrolla competencias disciplinares y transversales de manera integrada.	Los aprendizajes esperados conjugan saberes procedimentales y actitudinales relacionados con las rutinas pedagógicas, con conocimiento didáctico o metodológico de una disciplina.
Trasciende al aula y explora otros espacios que no son tradicionales para la formación académica.	Se desarrolla en espacios de aula real en colegios; en espacios simulados, al interior del aula universitaria; y en espacios simulados con estudiantes reales que son trasladados al aula universitaria.
Integra la evaluación a la experiencia, con énfasis en evaluación formativa.	La evaluación es un aspecto primordial en la microenseñanza. Releva las posibilidades de la retroalimentación de la experiencia de cada estudiante enriquecida a través de diversas perspectivas.
Motiva a las/los estudiantes hacia el aprendizaje.	Cuenta con la motivación de las/los estudiantes declarada por las/los académicas/os.
Se desarrolla en un contexto significativo regional e intercultural.	Se desarrolla mayoritariamente en espacios de aula real, en donde las profesoras y profesores en formación asisten a colegios u otras instituciones de educación formal y no formal de la región (junta de vecinos, iglesias, u otros).
El/la estudiante desempeña un rol activo y protagonista.	Los/las estudiantes son los responsables de planificar la experiencia, ejecutarla y evaluarla.
Considera el aprendizaje colaborativo.	La mayoría de las experiencias realizadas son retroalimentados por sus pares quienes participan colaborativamente estableciendo criterios para evaluar y enriquecer las propuestas pedagógicas de las/los estudiantes.

Criterios para definir innovación docente	Microenseñanza en la FID ULagos
Garantiza el registro y sistematización para el seguimiento del logro de aprendizajes de las/los estudiantes.	La experiencia en sistematización es escasa, pero es factible de registrar y hacer seguimiento para obtener información.
La innovación dialoga con el sistema escolar, a través de prácticas en contextos reales.	Identifica problemas propios de la enseñanza aprendizaje de determinadas disciplinas, que solo son evidenciables en contextos reales.
Equilibra la formación disciplinaria y la formación pedagógica.	Los aprendizajes esperados son saberes procedimentales y actitudinales, que complementan el conocimiento didáctico o metodológico de una disciplina, principalmente habilidades propias del ejercicio pedagógico, transversal a las disciplinas.
Estimula la metacognición y posiciona a la/el estudiante en un constante aprender para enseñar. Criterios para definir innovación de la docencia Responde a una identificada necesidad de mejorar los aprendizajes de las/los estudiantes. Impacta positivamente en el aprendizaje de las/los estudiantes. Desarrolla competencias disciplinares y transversales de manera integrada. Trasciende al aula y explora otros espacios que no son tradicionales para la formación académica. Integra la evaluación a la experiencia, con énfasis en evaluación formativa. Motiva a las/los estudiantes hacia el aprendizaje. Se desarrolla en un contexto significativo regional e intercultural. La/el estudiante desempeña un rol activo y protagonista. Considera el aprendizaje colaborativo. Garantiza el registro y sistematización para el seguimiento del logro de aprendizajes de las/los estudiantes.	La autoevaluación o autocrítica que realiza el estudiante de pedagogía referente a su propio actuar es la etapa más importante, en ella la profesora y el profesor en formación tiene la oportunidad de mirar su actuar, reflexionar y fundamentar desde una perspectiva pedagógica que dialoga con la teoría, la asertividad de sus acciones.

Fuente: Elaboración propia.

perspectiva pedagógica que dialoga con la teoría. Por otra parte, recibe la retroalimentación de la académica o académico (heteroevaluación) y, en la mayoría de las experiencias realizadas en las diferentes carreras FID, también son retroalimentados por sus pares quienes participan colaborativamente estableciendo criterios para evaluar y enriquecer las propuestas pedagógicas de todas y todos.

A pesar de la organización e integración de la microenseñanza a la trayectoria pedagógica de las carreras FID ULagos, la experiencia en sistematización es escasa, y no permite evidenciar científicamente su impacto en la formación de las y los profesores en formación, más allá de contar con la motivación declarada por las y los académicos.

Conclusiones

A la luz de los antecedentes expuestos, es posible considerar la microenseñanza como experiencia de innovación docente, en tanto cumple con los criterios que la bibliografía especializada define (Tabla N.º 2). A pesar de que como metodología aparece en la década del sesenta, es importante considerar que el carácter de innovador no está dado necesariamente por ser una práctica pedagógica novedosa. La novedad corresponde a la adopción de algún elemento novedoso, sin que ello constituya una ruptura con las metodologías tradicionales. La innovación docente, en cambio, desde cualquiera de sus enfoques y en cualquiera de sus niveles, genera modificaciones materiales y simbólicas que se adaptan a una concepción socio-constructivista del aprendizaje (Moreno, 2000).

La microenseñanza viene a responder a la inquietud de la FID a nivel nacional que acusa escasez de actividades prácticas en asignaturas disciplinares, así como a la necesidad de profundizar en la formación del área pedagógica (CNA, 2018). Como experiencias incorporadas y articuladas a lo largo de la trayectoria académica, parecen ser un muy buen predictor del éxito en la práctica profesional. Sin embargo, como se advierte en el cuadro comparativo (Tabla 3) como innovación en el contexto de la Formación Inicial Docente de la Universidad de Los Lagos, cumple con el derrotero preestablecido (Figura 1) que acusa la falta de sistematización de las experiencias innovadoras. Es necesario traspasar la barrera de la innovación silenciosa hacia la visibilidad de las experiencias de microenseñanza, para posteriormente ser objetivadas a la luz del conocimiento científico que entrega la investigación educativa en el área.

Notas

- 1 Dentro del contexto FID ULagos, la metodología de microenseñanza se denomina también a través de su nombre en inglés (microteaching) o como prácticas protegidas.

Referencias

- Argüelles, P. (2009). *El proceso de Bolonia en América Latina: Caso Chile*. Recuperado desde <http://www.institut-gouvernance.org/es/analyse/fiche-analyse-435.html>
- Bianchetti, L. (2016). *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Blanco, R., y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Cancino, V. e Iturra, C. (2018). Gestión curricular en un enfoque por competencias: aspectos claves y avances en el sistema universitario chileno. En O. Leiva, F. Ganga, J. Tejada, A. Hernández (coordinadores), *La formación por competencias en la educación superior*, pp. 323-352. México, D.F.: Tirant Humanidades.
- CNA, (2018). *Carreras de pedagogía: Análisis de las fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Santiago de Chile: CNA.
- Cortés, I. e Hirmas, C. (editores). (2016). *Innovación educativa en la formación práctica de carreras pedagógicas en Chile*. Santiago, Chile: OEI.
- Domínguez, M., Medina, A. y Cacheiro, M. (2010). *Investigación e innovación de la docencia universitaria*. Madrid, España: Ramón Areces.
- García, M. (2017). La microenseñanza en la formación inicial del profesorado de español. En: *Actas del II Congreso de Español como Lengua Extranjera del Magreb (CELEM) del Instituto Cervantes de Casablanca*, pp. 77-82. Casablanca, Marruecos: Instituto Cervantes de Tetuán.
- Gimeno, J. (2008). *La enseñanza: su teoría y práctica*. Ediciones AKAL, Madrid, España
- González, C. y Cruzat, M. (2019). Innovación educativa: La experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Revista Educación* 28(55), 103-122.
- Jerez, O. y Silva, C. (editores). (2017). *Innovando en Educación Superior: Experiencias clave en Latinoamérica y El Caribe 2016-2017 (Volumen 1: Gestión curricular y desarrollo de la docencia)*. Santiago, Chile: Facultad de Economía y Negocios-Universidad de Chile.

- Jiménez, L., Pérez, M., Ortega, E. y Rodríguez, M. (2015). La Microenseñanza como estrategia de mejora en la práctica del docente. *Revista de Investigación y Desarrollo 1* (2) 81-89.
- López, L. (2018). El hacer, elemento constitutivo para la construcción de competencias. En O. Leyva, F. Ganga, J. Tejada y A. Hernández (coordinadores), *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*, pp. 20-42. México, D.F.: Tirant Humanidades.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación 19*, 145-207.
- Montero, (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Revista Tejuelo 9*, 19-37.
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 8*(2), 48-73.
- Moreno, M. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Revista Sinéctica 17*(julio-diciembre 2000), 24-32.
- Nieto, A. y Ramón, P. (2014). Microenseñanza una técnica para motivar el enseñar y aprender investigando. *Perspectivas docentes 52*, 23-31
- Palés, J., Nolla, M., Oriol, A. y Gual, A. (2010). Proceso de Bolonia (I): educación orientada a competencias. *Educación Médica 13*(3), pp. 127-135.
- Pazmiño, I. (2009). *El laboratorio de Microenseñanza, espacio para el entrenamiento y re-entrenamiento docente*. Recuperado en 20 de diciembre de 2019 desde https://www.academia.edu/28379758/El_laboratorio_de_Microense%C3%Blanza_espacio_para_el_entrenamiento_y_re-entrenamiento_docente._Gu%C3%ADA_de_microense%C3%Blanza
- Pey, S. y Chauriye, S. (2011). Innovación curricular en las universidades del consejo de rectores 2000-2010. Santiago, Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Ramírez, L. y Medina, A. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. *Revista Ideas 3*(39), 97-114.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC 1*, 7-23.
- Robalino, M. y Körner, A. (coordinadores). (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.
- Ruíz, J., Paños, E., García, R. y Llapas, M. (2019). La microenseñanza como forma de evaluación formativa en magisterio. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA) 5*(2), 542-547.

- UNESCO. (2016). *Texto 1: Innovación Educativa. Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Recuperado desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf>
- Villa, A. (2012). *Avances en la innovación universitaria*. Bilbao, España: Mensajero.
- Villa, A. (editor). (2014). *La innovación educativa para transformar la sociedad multicultural: el papel de las universidades*. Bogotá, Colombia. Foro Internacional sobre innovación universitaria.
- Villa, A. (editor). (2016). *Innovación en la formación del profesorado universitario: Contribuciones desde la docencia, investigación y tecnologías*. España: Foro Internacional sobre innovación universitaria.

Semillero de investigación ULagos

Karen Oyarzo, Macarena Gárnica y Cristina Alarcón

Las universidades públicas y estatales cumplen un rol fundamental en la sociedad, no sólo con la formación de futuros profesionales para el país, sino también generando y aportando conocimiento que busca una mejora continua de la sociedad. Por tal razón, el componente investigativo no puede estar ausente. No obstante, la mayoría de las investigaciones son desarrolladas dentro de la academia y a nivel de postgrado, dejando el proceso investigativo a una actividad curricular que propende a la obtención de un título y al final de la trayectoria formativa de estudiantes de pregrado. Ya en el año 2016 se presentó “Pensar Chile”, propuesta realizada por diferentes asociaciones chilenas relacionadas a la investigación (ANIP, CCC, entre otras). En dicho documento se hace mención que la formación de investigadores en Chile no ha sido correctamente planeada, y sugiere que la formación de investigadores comience en el pregrado (Pensar Chile, 2016).

Es así como la participación temprana de estudiantes en proyectos de investigación y/o instancias o programas donde logren desarrollar habilidades investigativas, como la capacidad de asombro, el pensamiento crítico y reflexivo y la capacidad de problematizar la realidad generando espacios de discusión y profundización como son los Semilleros de Investigación, podrían transformar la calidad de las instituciones educativas a nivel superior. Los Semilleros se han convertido en una herramienta que proyecta los futuros investigadores que el país necesita desde el pregrado (Silva, Torres y Sarmiento, 2008). Y dentro de nuestro contexto, se convierte en una herramienta para la formación de capital humano avanzado, una herramienta que ayuda a

generar espacios de colaboración investigativa entre académicos y estudiantes, y también al aumento de la tasa de titulación oportuna de los estudiantes de pregrado.

Los semilleros de investigación son una estrategia para abordar procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes áreas del saber. Los Semilleros son grupos que están conformados por estudiantes que trazan su propio modelo de enseñanza y aprendizaje de manera extracurricular y se convierten en un espacio donde se potencia la libertad, el pensamiento crítico, la creatividad e innovación (Torres, 2005). Del mismo modo, los semilleros son catalogados como un espacio de la formación integral que orienta al estudiante de pregrado a profundizar en la investigación, que se inicia desde preguntas y problemas y que aprende a investigar por medio de la investigación (Herrera, 2013), es decir, aprender haciendo y siendo, lo que lo hace coherente con los nuevos enfoques curriculares, basados o por competencias, que se están implementando en las universidades chilenas. Los semilleros de investigación podrían caracterizarse por ser espacios para el afianzamiento de herramientas conceptuales y metodológicas, para lograr la convergencia entre estudiantes y profesores en pro de una cultura investigativa y donde, principalmente, los estudiantes son los protagonistas de su aprendizaje y los responsables de construir su propio conocimiento y de adquirir actitud y aptitudes propias para el ejercicio de la investigación y la profesión (Torres, 2005). No sólo crear conocimiento sino también utilizarlo en la gestión social. El o la estudiante que desee pertenecer a un semillero de investigación y llevar a cabo un proyecto puede aprender desde plantear un problema, formular hipótesis hasta realizar entrevistas y/o encuestas, consultar bases de datos y hasta presentar sus resultados de la investigación (Villalba y González, 2017). En este mismo sentido, quienes pertenecen a los semilleros deberían recibir formación en estrategias de comunicación científica y se debería propiciar su participación en instancias de divulgación científica en donde podrían recibir formación y retroalimentación (Correa, 2006). Sin duda, el desarrollo de estas competencias ayudarán a un estudiante ser un mejor profesional y a desplegar capacidades investigativas que se fortalecen con la investigación misma.

Fomentar los semilleros de investigación en las universidades es abrir espacios a la cultura investigativa, entendiéndose como un espacio libertario en donde la o el estudiante investiga de acuerdo a sus necesidades, gustos e intereses. Oquendo, González y Castañeda (2001) definen los semilleros de investigación como comunidades de aprendizaje que emergen o se originan en las universidades colombianas, y se caracterizan por su origen espontáneo, naturaleza autónoma y diversidad dinámica. Principalmente están enfocados a pro-

mover una formación académica más investigativa e integral, que propicia la participación y donde se elogie la pregunta, se aprenda a aprender y se fortalezca la capacidad de trabajar en grupo. Por medio de esta estrategia se potencia el pensamiento crítico y la búsqueda continua de soluciones a problemáticas ya sea dentro o fuera las aulas.

Inicios del programa Semillero en la ULagos

El programa Semillero de Investigación de la Universidad de Los Lagos se gestó en el año 2016, siendo ésta una actividad comprometida en el Convenio de Desempeño PMI 1503 y en el Convenio Marco 2016 de fortalecimiento a la investigación. Ambos proyectos institucionales son el paraguas y apoyo continuo en la institucionalización de un programa que responde a la necesidad de fomentar la investigación, generar conocimiento científico y dar respuesta a problemáticas locales.

El Semillero de Investigación ULagos se centra en la formación de estudiantes de pregrado para la investigación científica de manera extracurricular para así contribuir con conocimientos sobre los diferentes aspectos de la investigación, el desarrollo de competencias investigativas y en innovación y mayor dominio de su área disciplinar, siendo esto parte de su formación integral.

Considerando lo anterior, se han establecido tres objetivos específicos que han orientado las diferentes formas de trabajo y actividades propuestos en estos primeros cuatro años de funcionamiento.

- Promover habilidades de investigación en los estudiantes de pregrado de la Universidad de Los Lagos en las distintas áreas disciplinares.
- Crear un espacio que potencie el pensamiento crítico y analítico en los estudiantes considerando los valores institucionales.
- Contribuir de manera permanente a la reflexión crítica, problematización, generación y transferencia de conocimiento a través del enfoque investigativo.

La estructura del programa Semillero de Investigación ULagos, se conforma de una coordinación y un consejo asesor, vale decir, un grupo de académicos de la Universidad dispuestos a colaborar con el cumplimiento de los objetivos del programa. Si bien dos proyectos institucionales insuman al programa, éste depende de la Vicerrectoría de Investigación y postgrado, que se transforma en una base sólida para su funcionamiento a nivel institucional.

1ª Versión del Semillero ULagos 2016-2017

La primera versión del Semillero de Investigación funcionó de manera centralizada, es decir, se creó sólo un Semillero de Investigación ULagos que invitó a las/los estudiantes de los diferentes campus y sedes a postular al programa. Los requisitos fueron:

- Ser estudiante de segundo año o superior del campus y sede Osorno y Puerto Montt.
- Enviar una carta de intención al programa exponiendo su motivación en la participación del semillero y una aproximación a una problemática a investigar.
- Enviar carta de recomendación de un/una académico/a de la Universidad de Los Lagos, y
- Disponer de dos sábados al mes para asistir a los talleres de formación.

Como era un programa que buscaba desarrollar competencias investigativas, no fue necesario solicitar al estudiante un proyecto de investigación elaborado, porque el foco estaba en crear el proyecto en el Semillero.

Funcionamiento 1ª versión del Programa Semillero de investigación ULagos

Dado a que éste era un programa totalmente nuevo en la Universidad, con carácter institucional, se organizó la metodología de trabajo durante el año y medio y se implementó el programa en tres fases: 1ª fase de Difusión y postulación, 2ª fase llamada Línea de base y 3ª fase Proyecto investigativo.

1ª Fase: Difusión y postulación

Esta fase contempló la difusión del Semillero de Investigación ULagos. Se socializó el programa con actores claves: directores de departamentos, jefaturas de carrera de la universidad, académicos/as de metodología de investigación, académicos/as guías de tesis y núcleos de investigación activos que permitieron difundir la información a los estudiantes de pregrado. Esta etapa fue sumamente importante ya que se necesitaba llegar a todas las carreras de pregrado y se requería que académicos/as y estudiantes se motivaran a participar en esta actividad.

Por otro lado, se utilizaron diferentes medios de comunicación para difundir la iniciativa: confección y publicación de afiches institucionales, envío de correos con la convocatoria a los correos institucionales de estudiantes, correos

de curso por carrera, difusión en Plataforma ULagos y en redes sociales institucionales. En esta primera versión se otorgaron becas a las/los estudiantes bajo la forma de aportes pecuniarios. La finalidad de este aporte consistió en brindar una ayuda monetaria para que los estudiantes pudiesen llevar a cabo su proyecto de investigación (materiales y transporte) y a la vez, una retribución a la ayudantía en investigación que debieron prestar a sus académicos tutores.

A la postulación se presentaron 52 estudiantes, quienes fueron evaluados por la calidad de su carta de intención. De la totalidad de los postulantes, 23 estudiantes pertenecían al campus Osorno y 29 al de Puerto Montt.

2ª Fase: Línea de base

La segunda fase se llevó a cabo durante el segundo semestre del año 2016. Se organizaron diferentes actividades a nivel institucional para así dar inicio al trabajo con las/los estudiantes. La primera actividad se desarrolló en el Aula Magna del Campus Osorno, la Ceremonia de Inicio de Semillero de Investigación ULagos. Esta actividad tuvo como objetivo principal dar a conocer el semillero de investigación a la comunidad universitaria e invitar a reflexionar sobre la importancia de la investigación en las diferentes áreas del conocimiento. En esta actividad participó el Doctor en psicología Paulo Barraza, miembro del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE). El equipo coordinador concluyó que esta actividad fue un primer gran acierto, se logró a través del conferenciante y su experiencia propiciar el interés por la investigación en los jóvenes universitarios, considerando que el conferencista principal estudió en una universidad regional, siendo esa una característica común con los asistentes. En la actividad también se presentaron a los estudiantes del programa semillero a la comunidad universitaria, donde además firmaron una carta de compromiso con el programa.

En lo que respecta a actividades, inicialmente se realizaron reuniones de coordinación en Osorno y Puerto Montt con estudiantes y profesores tutores. Cabe destacar que durante el segundo semestre del año 2016 se logró una muy buena asistencia a los talleres, en Puerto Montt un 93% de la asistencia y en Osorno un 78%. En el segundo semestre, comenzó la “Etapa de Formación”, donde se realizaron talleres de investigación transversal en cuanto a aspectos propios de la investigación, entre ellos, creatividad, formulación de un problema, metodologías de investigación, entre otros. Se consideró los meses de septiembre a diciembre para llevar a cabo este proceso de formación. En esta etapa los estudiantes del semillero construyeron su anteproyecto de investigación. El

anteproyecto fue uno de los requisitos para pasar a la 3ª fase de proyecto investigativo y mantener la beca de ayudantía en investigación otorgada por el Semillero ULagos.

Los requisitos para acceder a la 3ª fase fueron:

- Entregar ante-proyecto de investigación.
- Tener un profesor patrocinante que respaldara la investigación.
- Porcentaje de asistencia a los talleres y actividades del Semillero.

Los anteproyectos fueron evaluados por diferentes académicas/os e investigadores de la Universidad, de acuerdo a las especialidad de éstos. Los documentos fueron revisados y entregados con una evaluación cuantitativa y cualitativa. Durante este proceso, se evidenció debilidad argumentativa y problemas metodológicos en los anteproyectos. Dado lo anterior, en el mes de marzo, al iniciarse la 3ª fase el proyecto investigativo, se decidió realizar talleres de revisión de anteproyecto a cargo de un profesor especialista en metodología de investigación, quien ayudó a organizar y mejorar las propuestas de los estudiantes.

3ª Fase: Proyecto investigativo

Después de haberse mejorado las propuestas investigativas, los estudiantes comenzaron a trabajar en sus proyectos, recopilando datos y, en paralelo, durante los días sábados siguieron asistiendo a los talleres de investigación.

Durante este periodo se realizaron talleres de metodología de la investigación que contemplaba la recolección de datos (cualitativa y cuantitativa), ética investigativa (consentimientos informados), tratamiento de los datos (uso de software de análisis de datos), y talleres de lectura de artículos científicos en inglés y redacción de un artículo científico.

Cabe destacar que, en este periodo, las y los estudiantes del Semillero ULagos participaron de congresos, estadias de investigación en otras universidades y encuentros investigativos, con financiamiento exclusivo desde el programa.

Durante el período 2016-2017 se realizaron trece salidas nacionales y tres salidas internacionales por parte de los estudiantes del programa.

El corolario de todas las actividades realizadas durante este período fue la organización del 1er Encuentro de Semilleros de Investigación nacional en Chile. La académica de la Universidad Tecnológica de Pereira, Dra. Martha Arbeláez, presentó el desarrollo de los semilleros de investigación en Colombia y la importancia que estos tienen tanto para las universidades como para los estudiantes que se están formando en Investigación. En dicha jornada participaron estudiantes y académicos de diferentes universidades chilenas como la

Universidad de Santiago de Chile, la Universidad de La Serena y la Universidad de Antofagasta. Los protagonistas de este encuentro eran los estudiantes de pregrado quienes presentaron las investigaciones que estaban llevando a cabo o que ya cerraron y fue, ciertamente, una instancia de aprendizaje tanto para ellos como para los asistentes.

A pesar de que las ventajas de participar en un semillero de investigación son amplias, no todos los estudiantes lograron terminar con el proceso. En Osorno, de los 22 estudiantes que entraron en el 2016, sólo 8 estudiantes lograron finalizar el proceso, vale decir, entregaron informe final de investigación. Cabe indicar que de los nueve estudiantes de carreras pedagógicas, sólo dos completaron todo el proceso. Y en cuanto al campus Puerto Montt, de los 29 estudiantes que entraron, sólo 11 finalizaron satisfactoriamente y dos de ellos corresponden a la carrera de Pedagogía en Educación Física.

La transición

En enero del año 2018 se realizó una evaluación general del funcionamiento de la primera versión del Semillero de Investigación ULagos, en conjunto con el consejo asesor y la especialista colombiana. Si bien la convocatoria a participar del programa fue alta a través de la elaboración de diversos proyectos de investigación, algunos estudiantes desertaron mayoritariamente por su carga académica. También se evidenciaron otras problemáticas:

1. La beca fue presentada con una doble función. Por una parte, era un aporte pecuniario para ayudantía de investigación hacia el profesor(a) patrocinante y para la propia investigación del estudiante. Esto causó confusión entre estudiantes y profesores patrocinantes.
2. Los talleres de formación, dictados los días sábados, no se pueden sostener en el tiempo debido a los recursos económicos que esto implica. Además, los estudiantes fueron perdiendo interés en participar, reflejado en una baja asistencia.
3. Algunos profesores patrocinantes no tuvieron tiempo suficiente para acompañar a los estudiantes. Por tanto, el equipo Semillero en diversas ocasiones, cumplió la función de acompañamiento en el proceso de preparación y desarrollo de la investigación de los estudiantes.

Considerando todos los puntos anteriores, se levantó una nueva propuesta que tuvo como foco el trabajo en equipo en vez del trabajo individual (estudiante-profesor(a) patrocinante).

2ª Versión del Semillero ULagos 2018-2019

Todo proceso de investigación conlleva la discusión e intercambio de visiones para así enriquecerla, y es sabido que tanto en los centros de investigación como en la educación superior académicos/as e investigadores trabajan en equipos, muchas veces interdisciplinarios, para realizar una investigación y llevarla a término. Es por esto que en esta nueva versión se decidió conformar Equipos Semilleros.

En primera instancia, se realizó una convocatoria a aquellos académicos y/o investigadores que trabajasen junto a estudiantes para proponer un semillero de investigación que estuviese enfocado en un problema o un área de estudio común. Los Equipos Semilleros podían ser conformados por un(a) académico/a investigador(a) y mínimo cuatro estudiantes pertenecientes a la misma o a diferentes carreras. El rol del académico/a fue de acompañante y guía de las/los estudiantes miembros de los equipos. Se dio especial énfasis a que las/los estudiantes sean de diferentes niveles para así darle continuidad al grupo.

En el proceso de postulación, los equipos presentaron un cronograma de actividades considerando fechas de reuniones del Equipo Semillero, realización de coloquios y/o seminarios sobre el área que estaban trabajando y la fecha de preparación y desarrollo de la investigación, así como también la entrega de informe final de la investigación. A cada Equipo Semillero se le otorgó una suma de dinero que tuvo que ser administrado por ellos, siendo el académico/a tutor/a el “responsable legal” en la compra de bienes y/o gastos como compra de pasajes e inscripciones a congresos, seminarios, organización de seminarios internos, entre otros.

Cabe señalar que, de manera paralela, el equipo organizador asumió el rol de equipo de gestión de “Semilleros de Investigación ULagos”. La tarea principal consistió en administrar los equipos semilleros de investigación, organizar los diferentes coloquios o mesas de trabajo de los semilleros de la ULagos, difundir los Semilleros en la comunidad educativa local y nacional. Además, generar reuniones de gestión con los diferentes coordinadores de grupos de semillero de investigación. En esta segunda versión, diez equipos fueron favorecidos para recibir fondos para llevar a cabo sus propuestas de trabajo. Estos fueron evaluados por el equipo asesor del Semillero de Investigación ULagos y tuvo la siguiente ponderación: Calidad y Viabilidad de la propuesta, 60% ; Relevancia de la propuesta, 20%; Desempeño académico del Equipo, 20% (en este apartado consideró el desempeño de los y las estudiantes que postularon además del curriculum del profesor(a) tutor(a)).

Seis semilleros correspondían a carreras pedagógicas, y cuatro a carreras no pedagógicas. Cabe destacar que en esta versión algunos de los equipos semille-

ros estaban compuestos por estudiantes de diferentes carreras.

Durante el periodo 2018-2019 se realizaron diversas actividades, como reuniones con cada uno de los equipos semilleros, seminarios abiertos a la comunidad o específicos de cada semillero. Los estudiantes participaron en diversas actividades relacionadas con sus investigaciones a nivel nacional como congresos y/o seminarios. Además, se organizó, desde el equipo coordinador, talleres de escritura científica y el 2º Encuentro de Semilleros de Investigación, que se llevó a cabo en la ciudad de Antofagasta en mayo del 2019. Es importante mencionar que en esta jornada todos los Equipos Semilleros fueron representados por uno o más miembros del grupo. En dicha oportunidad pudieron desplegar todas sus competencias de comunicación científica para presentar sus propuestas investigativas. Al final del año 2019, cada equipo semillero entregó un informe de cierre de sus proyectos de investigación y resumen de las actividades que llevaron a cabo como equipo. De esta manera se pudo dar cierre al trabajo del Equipo Semillero y en la eventualidad que se vuelva a hacer un llamado a participar, ellos pueden volver a postular y así seguir profundizando en su línea de investigación.

Reflexiones en torno al trabajo

En relación a los datos entregados, el programa Semillero de Investigación es una oportunidad institucional extracurricular que fomenta la investigación temprana en los estudiantes de pregrado, independiente de la carrera profesional, dada las características del formato de trabajo y la tendencia hacia la multidisciplinariedad. Los estudiantes al ser parte de este tipo de programa aprenden a investigar por medio del hacer. Ellos, sin duda, son los actores principales del proceso investigativo, ya que de acuerdo a sus intereses personales proponen sus problemas de investigación y avanzan en dicho proceso. No sólo aprenden como investigar desde la teoría, sino que comienzan este proceso desde la práctica, lo que lo convierte en un aprendizaje significativo. En el caso de carreras pedagógicas, resulta ser un elemento clave para la formación profesional, considerando que un profesor siempre debe actualizarse en sus conocimientos para propender una mejor enseñanza y, en particular, porque también se relaciona y hace equipo con profesionales de otras áreas. En materias de enseñanza-aprendizaje, la búsqueda de soluciones a problemáticas es necesaria y constante. Un profesor, más que traspasar contenidos, debe ser un actor que desarrolle y potencie el pensamiento crítico y creatividad, cuyo desarrollo un semillero de investigación, como una actividad extracurricular, ayuda a fomentar.

En la primera cohorte no todos los estudiantes lograron finalizar el proyecto de investigación, debido a la alta demanda y priorización de sus actividades académicas. Diecinueve estudiantes finalizaron satisfactoriamente sus procesos investigativos, mientras que de la segunda cohorte, en proceso al momento de escribir este artículo, cuatro equipos están finalizando su investigación y entrega de informe, mientras los demás están recolectando datos. A pesar de que no todos los integrantes del Semillero han podido finalizar satisfactoriamente el proceso, entendiéndose por satisfactoria la condición de haber entregado informe final de investigación, los participantes han adquirido diferentes competencias y saberes a diferencia de sus compañeros del mismo nivel que no han participado del Semillero. Han aprendido a cuestionarse el estado actual de la sociedad y la educación y han propuesto métodos de abordaje, han discutido con otros compañeros de otras carreras y han compartido sus inquietudes, errores y aciertos. Desarrollar estos procesos en los estudiantes de pedagogía es primordial para que en un futuro cercano se puedan desempeñar de manera óptima y acorde a los desafíos del sistema y de la sociedad. Cada vez es más necesario formar profesionales que sean críticos, que cuestionen el cómo se han ido desarrollando las cosas y que propongan cambios considerando el contexto que los rodea, y por medio de la investigación, como una metodología de enseñanza y aprendizaje, se pueden fortalecer dichas características.

Cabe señalar que una de las causas de que algunos estudiantes de pedagogía no hayan podido terminar con todo el proceso con éxito es debido a la alta demanda de asignaturas por semestre a la que los estudiantes se exponen. Y al ser el programa semillero una actividad de carácter extracurricular, los estudiantes priorizan el desarrollo de sus asignaturas. Dado lo anterior, pudiese ser una solución las nuevas armonizaciones curriculares de las carreras pedagógicas que puedan promover una mayor participación y persistencia en el programa semillero.

Ahora bien, la implementación de esta apuesta requiere constante apoyo institucional, desde los recursos humanos, salvaguardando horas laborales de dedicación para el equipo de gestión y académicos/as tutores como también los recursos económicos, necesarios para la ejecución de proyectos, actividades de difusión y exposición de resultados. Porque no hay que olvidar que el Semillero de Investigación ULagos también promueve la vinculación con el medio local a través del estudio de problemáticas que afectan a la región y que repercuten a nivel nacional.

El Primer Encuentro de Semilleros de Investigación Nacional, realizado en la Universidad de Los Lagos, sembró un camino de trabajo interuniversitario.

Así como los estudiantes ULagos pudieron compartir con otros estudiantes de otras universidades estatales y de diferentes regiones sus trabajos y experiencias vividas durante el proceso investigativo, también el equipo coordinador tuvo oportunidad de hacer alianzas con las otras universidades, lo que hizo posible la organización del Segundo Encuentro de Semilleros de Investigación Nacional que se realizó en la Universidad de Antofagasta. La organización de éste encuentro contempló el trabajo colaborativo entre diferentes académicos/ os relacionados con ésta temática, lo que se materializó en el segundo encuentro que duró un día y medio y que acogió a alrededor de cien estudiantes. En estos dos encuentros se destacan las presentaciones de los estudiantes, que si bien no están en cursos terminales de su carrera y algunos nunca han tenido asignaturas de metodología de investigación, pudieron realizar una presentación de sus trabajos satisfactoriamente, lo que sin duda es un aprendizaje para todos ellos.

Además, es importante resaltar los efectos positivos “no imaginados” que ha provocado el programa semillero. Uno, es el desarrollo del capital cultural de nuestros estudiantes. La Universidad de Los Lagos se caracteriza por acoger a los estudiantes de los tres quintiles más desfavorecidos y muchos de ellos son parte de la primera generación de su familia que accede a la educación terciaria. Por tanto, contar con la oportunidad de poder asistir a seminarios y/o congresos financiados por el programa fue una acción que valoraron mucho. Probablemente, en la academia, el hecho de asistir a congresos se torna algo recurrente, pero para un estudiante de segundo o tercer año, contar con la oportunidad de un espacio en donde pueda mostrar su trabajo y recibir retroalimentación de diferentes actores es significativo y a la vez motivador para seguir trabajando. Por otro lado, la activación de redes, tanto para los estudiantes como para los profesores involucrados en el programa fomenta la búsqueda de estrategias de trabajo mancomunado e interdisciplinario para aplicar esta metodología de trabajo y mejorarla en cada una de las universidades estatales que están comenzando a experimentar con los semilleros de investigación.

Para finalizar, aún se necesita mayor respaldo institucional para que el Semillero pueda lograr un impacto mayor, a través de un curso electivo de formación en investigación, de seminarios y conferencias anuales, de acompañamiento a los diferentes equipos, de mejorar la gestión administrativa de los equipos, y fortalecer la investigación en carreras pedagógicas, sobre todo en el área de las prácticas, lo que podría también ser otra estrategia de enseñanza-aprendizaje por medio de la investigación que fomenta la búsqueda de soluciones a problemáticas que la sociedad actual presenta.

Referencias

- Correa, L. (2006). Estado actual del trabajo en red de los semilleros de investigación en Colombia. *Revista opinión jurídica* 5(10), 197-201.
- Herrera, G. (2013). Tendencias actuales del proceso de formación de habilidades investigativas en estudiantes de la carrera de medicina. *Revista de Ciencias Médicas* 17(4), 138-153.
- López, D. y Sánchez, X. (2015). Desarrollo en Ciencias y Tecnologías en Chile: Avances, desigualdades y desafíos. En S. Lago y N. Correa (coordinadores), *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: CUCSH/ALAS/UBA Sociales.
- Oquendo, S., González, S. y Castañeda, B. (compiladores). (2001). *Red de Semilleros de Investigación UdeA. Una emergencia en pos del conocimiento y la ciudadanía*. Medellín, Colombia: Marín Vieco.
- Pensar Chile. (2016). *¿Cómo aumentar la contribución de la investigación científica al desarrollo humano, social, económico y sostenible del país?* Santiago, Chile: Pensar Chile.
- Silva, A., Torres, M. y Sarmiento, J. (2008). Dinámicas de los Semilleros de Investigación en la Universidad Militar de la Nueva Granada. *Revista Facultad de Ciencias Económicas* 16(1), 131-149.
- Torres, L. (2005). Para qué los semilleros de investigación. *Universidad Nacional de Colombia-Facultad de Ingeniería*, 1-10.
- Villalba, J. y González, A. (2017). La importancia de los Semilleros de Investigación. *Prolegómenos* 20(39), 9-10.

Formación integral y su impacto en la formación de profesores

Karen Oyarzo y Claudia Saldía

Introducción

En el año 2016, la Universidad de Los Lagos, con el objeto de fortalecer la calidad formativa, impulsó un proceso de mejoramiento de los planes de estudios de sus carreras de pregrado en todos sus campus y sedes. Esto implicó actualizar el modelo de la línea formativa homónima Formación Integral, considerando la necesidad de dar pertinencia cultural y territorial en respuesta a las características y demandas del medio sociolaboral del sur del país. De esta manera, se desarrolló un proceso que desembocó en la definición de cinco competencias genéricas institucionales: Ciudadanía para el Buen Vivir y la sostenibilidad en el territorio, Orientación a la Calidad, Aprender a Aprender, Comunicación e Inglés. Para liderar esta tarea, en el año 2017 se crea el Centro de Formación Integral (CFI), el cual coordina la nueva formación integral, se articula con otras unidades que apoyan la trayectoria formativa de los y las estudiantes para desplegar al interior y fuera de los currículum estas competencias, con especial foco en la primera, la cual se estableció como la Competencia Identitaria para la institución. Además, tiene por función gestionar la operacionalización de la formación de competencias genéricas en todos los niveles formativos. Hasta el año 2019, veinte carreras se encontraban implementando pla-

nes de estudios armonizados y 868 estudiantes han sido beneficiados de las acciones que la Formación Integral (FI) pone a disposición de la comunidad ULagos, principalmente para el desarrollo de la Competencia Genérica Identitaria.

Formación integral

Comprender el escenario actual de la Universidad de Los Lagos conlleva mencionar que desde el año 2012 desempeña sus funciones formativas bajo un Modelo Educativo Institucional con un currículum basado en competencias y que se actualizó en el área de formación integral el año 2016. Cabe señalar que el modelo educativo es un instrumento que contempla la historia de la institución, y en base a ella y al desarrollo actual, define líneas de actuación. Éste garantiza una oferta de formación flexible, coherente, pertinente y que permite la movilidad entre distintos niveles de formación institucional a los estudiantes, siendo esto el Fundamento Curricular. Por otro lado, el Fundamento Pedagógico, se refiere a la perspectiva pedagógica, que en este caso promueve una educación centrada en el aprendizaje, fundamentalmente en el desarrollo de competencias por parte del estudiante (Universidad de Los Lagos, 2012).

Ahora bien, la Universidad de Los Lagos entiende por competencias, al conjunto complejo e integrado de capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, valores y actitudes que las personas ponen en juego en situaciones reales diversas, para resolver eficazmente los problemas que ellas plantean. De lo anterior, se desprende la competencia genérica identitaria, competencias genéricas no identitarias y competencias específicas.

Cabe indicar que, desde el año 2006, la Universidad de Los Lagos ha venido formando profesionales bajo un modelo curricular basado en competencias. Para ese momento, la FI consideraba más de veinte competencias, lo que implicaba un despliegue institucional elevado para verificar el alcance de los niveles de logro. De acuerdo a lo mencionado, el año 2012 se revisaron las competencias y se decidió reducirlas a doce (Universidad de Los Lagos, 2012). Aun así la metodología se mantenía y consideraba realizar una asignatura por cada competencia, es decir, igualaba asignatura a competencia; siendo la reprobación en estas uno de los factores que impactaba negativamente en la deserción estudiantil, además, al ser una acción aislada era insuficiente para desarrollar los niveles de logro propuestos.

A partir del año 2016, en la Universidad de Los Lagos se impulsó un proceso de rediseño de los currículums de las carreras de pregrado, de todos sus campus y sedes, lo que incluyó el proceso de rediseño de la FI. Este proceso,

que incorporó asistencias técnicas, talleres y distintas instancias de trabajo y socialización, culminó con la declaración de cinco competencias genéricas, las cuales se deben desarrollar a lo largo de la trayectoria formativa del estudiante, incluyendo asignaturas y actividades propias de FI, así como de los ámbitos disciplinares. Las competencias genéricas, declaradas en el Decreto Universitario 2220 que reglamenta al CFI, son:

- Competencia genérica identitaria con actividad curricular asociada “Ciudadanía para el buen vivir y la sostenibilidad del territorio”
- Competencia genérica no identitaria con actividad curricular asociada “Comunicación”
- Competencia genérica no identitaria con actividad curricular asociada “Inglés”
- Competencia genérica no identitaria sin actividad curricular asociada “Aprender a aprender”
- Competencia genérica no identitaria sin actividad curricular asociada “Orientación a la calidad”

La competencia genérica e identitaria busca que el estudiante participe de una ciudadanía inclusiva que propenda a un vínculo de reciprocidad con las comunidades y entornos a los que pertenece, desde una aproximación crítica y propositiva que promueva el ejercicio del buen vivir y la sostenibilidad del territorio. Lo anterior, para fomentar la propia identidad y conciencia/uso de recursos con objeto de proponer y alcanzar metas profesionales, otorgando espacios de reflexión y sentido a su actuar.

Para fines de este documento, se definirá y expondrá algunos resultados de la progresión y aprobación asociados a la Competencia Genérica Identitaria, así como antecedentes que permitan comprender cómo surge la concepción de lo que hoy es la Formación Integral ULagos.

Impacto de la formación integral

El año 2016, la Universidad impulsó un proceso de mejoramiento de los planes de estudios de sus carreras de pregrado, lo que implicó actualizar el modelo de Formación Integral con el objeto de fortalecer la calidad formativa, considerando dar pertinencia cultural y territorial en respuesta a las características y demandas del medio sociolaboral del sur del país. Este proceso de mejora se logró a través de un servicio de asesoría técnica que permitió analizar y reflexionar a la comunidad universitaria respecto a las características del perfil de egreso del profesional de la ULagos y, de esa manera, redefinir las competencias de la formación integral institucional.

Previo a esta asesoría, anteriormente existieron tres instancias de indagación. La primera, “Fortalezas y debilidades de las unidades de Formación Integral”, tuvo como fecha de término agosto del año 2016. La segunda, “Evaluación y lineamientos para el rediseño de los programas de apoyo al estudiante existentes en la Universidad de Los Lagos”, tuvo fecha de término en diciembre de 2016. Y la tercera, “Evaluación y reformulación de la enseñanza de inglés del programa de Competencias Transversales Inglés (CTI)”, cual culminó en el mes de mayo de 2017.

Estas asistencias técnicas contemplaron actividades de levantamiento de información con estudiantes y académicos, tales como grupos focales, aplicación de encuestas, realización de talleres y seminarios, tanto para realizar una evaluación inicial como para recoger opiniones y retroalimentación respecto a la propuesta, además de revisión documental: Modelo Educativo Institucional, propuesta de rediseño de la formación integral del año 2015, propuestas de formación integral de diferentes universidades del país, entre otros (Universidad de Los Lagos, 2017).

Considerando las intervenciones mencionadas, a inicios del año 2017 se iniciaron las actividades de la asesoría técnica para redefinir las competencias de la formación integral con agentes claves de la comunidad universitaria.

Entre las actividades más relevantes, se encuentra el Seminario-Taller “Carreras Pedagógicas de la Universidad de Los Lagos, Desafíos para su Fortalecimiento” realizado en el mes de mayo de 2017. En él se presentaron los principales resultados de las asesorías técnicas y se solicitó retroalimentación respecto a lo que debería considerar un perfil genérico asociado a la formación integral de la institución. En el mismo itinerario de trabajo, se realizó una presentación ante el equipo directivo respecto de la propuesta del Centro de Formación Integral, donde se recogieron directrices y orientaciones estratégicas. Igualmente se desarrolló el Seminario “Rediseño de Formación Integral”, en junio de 2017, instancia en la que se presentó y se obtuvo retroalimentación respecto a la propuesta de rediseño del consultor externo con jefes de carrera, directivos de la Universidad, directores de departamentos académicos, docentes pertenecientes a la red de innovación curricular, profesionales de la Unidad de Desarrollo Docente y Curricular (UDEDOC), representantes del Instituto Técnico Regional y docentes de formación integral.

El Seminario Interno “Elaboración Propuesta Institucional Rediseño de Formación Integral”, realizado en junio de 2017, permitió analizar en profundidad la propuesta de rediseño de la asistencia técnica, considerando los resultados de todas las instancias de retroalimentación emanadas de las actividades previas y luego de lo cual se prepara, en coordinación con los equipos de FI y

UDEDOC, la propuesta institucional para el rediseño de la FI en la Universidad de Los Lagos, la cual está pensada, en su forma y fondo, para el estudiante de la institución desde los más amplios aspectos territoriales, étnicos, socioeconómicos, culturales, etcétera, que conforman su perfil.

Hay que señalar que los esfuerzos institucionales permitieron la creación del Centro de Formación Integral, estructura que tiene por objetivo “Contribuir al logro de trayectorias académicas exitosas en todos los niveles de formación de pregrado, así como, el desarrollo de la Formación Integral de los estudiantes de todos los Campus y Sedes de la institución, disponiéndose como un agente de despliegue y mejoramiento continuo del modelo educativo institucional y aportando a la movilidad de los indicadores concernidos”. Unidad que tiene entre sus tareas liderar la apropiación de estudiantes y comunidad en general de las competencias genéricas ULagos, con especial énfasis en desarrollar la competencia genérica identitaria: Ciudadanía para el Buen vivir y la sostenibilidad del territorio.

La Ciudadanía para el buen vivir y la sostenibilidad del territorio, se inspira inicialmente en la filosofía de los pueblos indígenas latinoamericanos, pero además asume e involucra la aproximación comprensiva y crítica de las características del territorio específico, y los modelos de desarrollo hegemónicos presentes. Es en este escenario donde la persona observa, analiza y actúa en su contexto natural y social, haciéndose consciente de las dinámicas de poder y de las repercusiones que puede tener esto en su quehacer profesional. Compromete, por tanto, su voluntad de transformación social materializada en actuaciones éticas y de respeto hacia uno mismo, el otro y la sostenibilidad del entorno. Esta competencia se dispone, entonces, para la construcción de un territorio sostenible que, desde una memoria histórica compartida, se reconozca pluricultural y promueva una ciudadanía inclusiva que aspira a relaciones equitativas de género, a la inclusión social de personas en condición de discapacidad, a la interculturalidad, a la sostenibilidad ambiental, al balance ecológico y a la reciprocidad social, condiciones básicas para la autorrealización, la salud, el bienestar y la felicidad personal y colectiva. Un buen referente en cuanto a la relación entre Buen Vivir y educación, que nos permita inicialmente una base para la construcción colectiva de una definición pertinente es el que propone el Ministerio de Educación de Ecuador, que en una breve síntesis señala: *“el Buen Vivir es un eje esencial de la educación, en la medida en que el proceso educativo debe contemplar la preparación de futuros ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país”*. En la Universidad de los Lagos, se ha definido esta competencia como *“Participar de una ciudadanía inclusiva que propende a un vínculo de reciprocidad con las comunidades*

y entornos a los que pertenece, desde una aproximación crítica y propositiva que promueva el ejercicio del buen vivir y la sostenibilidad del territorio”.

Cada competencia de la formación integral se desarrolla en tres niveles. La operacionalización general del nivel 1 concierne una asignatura común y obligatoria, equivalente a dos créditos SCT, que se imparte durante el primer año en todas las carreras innovadas. Esta asignatura se gestiona desde el CFI, que coordina y apoya en la elaboración de programas, selección de metodologías y confección de instrumentos de evaluación el logro de la competencia. En tanto, para la confección del programa y la ejecución de la asignatura en los diferentes campus y sedes de la Universidad, se contempla la articulación con las diferentes carreras, las cuales también tributan al desarrollo del primer nivel de esta competencia desde las asignaturas disciplinares, impartidas durante el primer y segundo semestre. Por ende, el rol del CFI en esto, es velar por el cumplimiento de los compromisos y coordinar los procesos evaluativos de la competencia.

La actividad curricular “Ciudadanía 1” es el primer hito en que se aborda el desarrollo del primer nivel de la Competencia Genérica Identitaria. Entre 2018 y 2019 han participado 684 estudiantes en Osorno y en Puerto Montt 199 estudiantes, de ellos, 269 corresponden a carreras pedagógicas.

El desarrollo del nivel 2 es de responsabilidad compartida entre el CFI y carreras, desde una o más asignaturas disciplinares entre el tercer y quinto semestre. El CFI, en coordinación con la UDEDOC, por su parte, entregará el

Tabla N° 1

Estudiantes de pedagogía que cursan asignatura Ciudadanía 1, campus Osorno, 2018-2019

Carrera	Matriculados 2018	Matriculados 2019
Pedagogía en educación media en inglés	45	46
Educación Diferencial	71	50
Pedagogía en lengua castellana y comunicaciones	-	20
Pedagogía en educación media en historia y geografía	-	37

apoyo necesario a los docentes cuyas asignaturas estén comprometidas en esta labor, para ajustar programas y evaluaciones al modelo basado en competencias.

El nivel 3 implica un módulo integrador de carácter interdisciplinar (cuatro créditos SCT), el cual será gestionado desde el CFI con carreras y con la Dirección de Vinculación con el Medio. Este módulo se realizará durante el semestre previo al proceso de práctica final y realización de tesis. El 2021, el primer grupo de estudiantes deberán cursar este hito de cierre y evaluativo de la competencia genérica identitaria, de las carreras de Pedagogía media en Inglés y Educación Diferencial quienes en 2018 iniciaron la implementación de su currículum rediseñado en el área de carreras pedagógicas.

El módulo integrador es una instancia de apoyo para alcanzar el nivel 3 de esta competencia identitaria. Las carreras, a su vez, deberán incorporar en su proceso de desarrollo y evaluación de prácticas profesionales, los componentes de la competencia Ciudadanía para el buen vivir y la sostenibilidad del territorio. Este módulo integrador, además, puede ser instalado por las carreras como un hito evaluativo que permita verificar el logro de las competencias de formación integral, además de las competencias específicas disciplinares, ya que los estudiantes deberán trabajar con metodologías activas donde necesariamente desplegarán y pondrán en juego dichas competencias.

La línea complementaria incluye cuatro electivos en tres ámbitos: autocuidado, artístico-cultural y sociopolítico.

Resultados

La asignatura Ciudadanía 1 fue desarrollada en el año 2017 por un equipo interdisciplinario compuesto por académicos y académicas de diversos departamentos académicos, centros de investigación y Formación Integral de la Universidad de Los Lagos, con el propósito de que fuese un punto de encuentro y reflexión tanto para estudiantes como docentes de la institución. La asignatura, de carácter colegiado, cuenta con la participación de expertos en las temáticas de interculturalidad, género, derechos humanos y educación, con un foco en el desarrollo del pensamiento crítico y el diálogo interdisciplinario. Por esta razón, se crean grupos de estudiantes de diversas carreras para intencionar el diálogo y puesta en común de perspectivas diversas sobre la realidad social de Chile, de la región y del mundo.

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos en la implementación de la asignatura en carreras pedagógicas. Entre 2018 y 2019 son cuatro los planes de estudios de carreras pedagógicas que cuentan con sus cu-

rrículums rediseñados en ejecución, a saber: Educación diferencial, Pedagogía en inglés, Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, y Pedagogía en Historia y Geografía. El 2020 se suma Pedagogía en Matemática y Computación. En tanto en 2021 las cuatro carreras pedagógicas restantes contarán con sus currículums innovados: Educación Parvularia, Pedagogía en Artes mención Artes Visuales, Pedagogía en Artes mención Música y Pedagogía en Educación Física.

En año 2018 la carrera de Pedagogía en inglés fue la primera en implementar la asignatura Ciudadanía 1, y entre los estudiantes que aún mantienen su matrícula regular un 87% aprobaron mientras un 13% reprobaron la asignatura. Cabe mencionar que esta carrera corresponde al campus Osorno de la Universidad de Los Lagos. Además, Educación Diferencial también comenzó a ejecutar su curricular innovado ese año, pero la actividad curricular mencionada se ejecuta en el sexto semestre.

El año 2019, un 77% de los estudiantes aprobaron la asignatura Ciudadanía 1, y un 23% de estudiantes se encuentran en estado de reprobación. Esta alza en la reprobación se atribuye a las dificultades de finalizar estudios de los estudiantes posterior a las movilizaciones estudiantiles y sociales, siendo en su mayoría estudiantes que optaron por no finalizar el curso.

Conclusiones

Los cambios impulsados por la Universidad en la formación integral –definición de la competencia identitaria y operacionalización– han apostado por lograr en los estudiantes durante sus trayectorias formativas, mayor nivel de consciencia de los alcances que tiene su participación como ciudadanos informados y comprometidos con el desarrollo local.

Respecto a la operacionalización, durante el año 2018 se iniciaron las actividades curriculares que desarrollan el nivel 1 de la competencia en tres carreras innovadas, entre las que se cuenta Educación Diferencial, carrera que aún no cursa Ciudadanía 1. Este año se han realizado acciones destinadas a catorce carreras en Osorno y seis en Puerto Montt. Por tanto, el CFI tiene como desafío la coordinación de las acciones de fortalecimiento de las habilidades de la competencia genérica identitaria y también responder de manera óptima y oportuna frente a las demandas detectadas en cuanto a la metodología de trabajo, oferta de electivos, desarrollo de habilidades en los docentes de las carreras, entre otras.

No obstante, el desafío mayor del CFI es lograr en los estudiantes universitarios, desde el primer año de formación profesional, conocimientos y habilida-

des interpersonales para reconocer e identificar problemas del contexto local, además de proponer soluciones en coherencia al manejo de información de su disciplina. Dado ello, el desarrollo de la competencia genérica identitaria se convierte también en una instancia de reflexión y crecimiento personal, porque a través de las diferentes experiencias académicas, los estudiantes van configurando su propio sentido de vida o proyecto de vida, de manera que esta competencia favorece la persistencia en la universidad como la titulación oportuna.

Referencias

- Ministerio de Educación del Ecuador (2017). *Qué es el Buen Vivir*. Recuperado desde <https://educacion.gob.ec/que-es-el-buen-vivir/>
- Universidad de Los Lagos. (2012). *Modelo Educativo Institucional*. Osorno, Chile: Universidad de Los Lagos.
- Universidad de Los Lagos. (2017). *Formación integral. Centro de acompañamiento para la equidad y formación integral*. Osorno, Chile: Universidad de Los Lagos.

Fortalecimiento y capacitación de los académicos de carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos

Alejandro Sepúlveda y Andrea Minte

Introducción

El activo más valioso que poseen las instituciones educativas es el recurso humano. Las personas se encargan de realizar las diversas actividades encaminadas a lograr los objetivos de la institución (Rodríguez, 2017). Actualmente, el avance de las tecnologías de la información y de la comunicación y la exigencia de una mayor productividad demandan mayores niveles de competencias a sus académicos. Las competencias de los docentes, su perfeccionamiento y capacitación profesional permanente son fundamentales para lograr la educación de calidad que requieren los estudiantes del país.

La Universidad de Los Lagos se suma al desafío de lograr una educación de calidad mediante el proyecto de mejoramiento institucional PMI ULA 1503, orientado al mejoramiento de la formación inicial docente ofrecida por la institución. El objetivo 3 de este proyecto declara: “*Fortalecer la Formación Inicial de Profesores en la Universidad de Los Lagos,*

mejorando el acceso, armonizando el currículum, fortaleciendo el cuerpo académico y mejorando la titulación oportuna e inserción laboral, para el logro de altos estándares de calidad y el mejoramiento de la educación regional y nacional en contextos educativos diversos” (Universidad de Los Lagos, 2020, p. 23).

Las tareas específicas asociadas a este objetivo son las siguientes: a) fortalecer el cuerpo académico que realiza docencia en las carreras pedagógicas acreditadas de la Universidad de Los Lagos; b) contratar docentes de alto nivel académico que pudieran aumentar la productividad científica institucional; c) capacitar a docentes de la institución y dejar capacidad instalada en la Universidad para su posterior utilización.

El tema del perfeccionamiento y la capacitación profesional ha sido abordado con profundidad por González (2016), Correa y otros (2015), Díaz y Barroso (2014), Espinosa (2013), Vaillant (2005), quienes consideran que la superación de los docentes es importante ante la pertinencia y la necesidad de elevar la calidad de la educación en el contexto social actual, donde es innegable la adecuada y permanente formación postgraduada, como garantía de un perfeccionamiento continuo en busca de un eficaz desempeño.

En consecuencia, los docentes deben estar capacitados para enfrentar adecuada y pertinentemente el requerimiento de una educación capaz de cumplir las tareas que el nivel de desarrollo exige y lograr una educación que permita a los jóvenes adquirir las habilidades necesarias para trabajar, ser productivamente eficientes, y a la vez, creadores de conocimiento (Orizaga, 2011). Con la finalidad de poder concretar lo anteriormente expresado se utilizó el método que se describe a continuación.

Método

Las tareas propias del objetivo en cuestión se realizaron con la participación de los académicos Rodolfo Lemarie, Carmen Soto, Andrea Minte y Alejandro Sepúlveda. La comunicación con los docentes de las carreras pedagógicas, con los integrantes del equipo y con la dirección del proyecto se estableció mediante reuniones informativas y de trabajo. Los datos requeridos se obtuvieron a través de lecturas de documentos, talleres, entrevistas, cuestionarios, grupos focales, correos electrónicos, consultas a expertos, entre otros. El orden y sistematización de los datos se realizó a través de categorías y patrones de respuestas. El análisis estadístico se realizó mediante el programa de hoja de cálculo Microsoft Excel para presentar los resultados en tablas y figuras.

Resultados

Los resultados se presentan según los Hitos establecidos en el objetivo 3 del proyecto.

Hito 1: Plan de acción: contratación/formación

a) Diseño y validación de las bases de los llamados a concursos

La coordinación del objetivo 3 organizó reuniones con académicos clave de la institución, vale decir, directores de departamentos académicos, jefes de carrera y director del PMI ULA 1503, con el objeto de conocer su opinión sobre los perfiles académicos necesarios para el cumplimiento de los planes de desarrollo departamentales en concomitancia con el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional. Así como también, ratificar o rectificar la propuesta que había hecho el equipo encargado de este objetivo a la luz de la normativa existente y los talleres realizados. Finalmente, se decidió convocar a concurso para proveer los siguientes cargos académicos: cinco académicos con grado de doctor, específicamente en: (1) Evaluación y Currículum, (1) Filosofía o Sociología, (1) Lingüística, (1) Artes, (1) Educación Física y (1) Educación de Párvulos.

b) Organización y procesos de resolución de concursos

En primera instancia se calendarizaron los llamados a concurso. Sin embargo, en estos procesos, como es habitual, se presentan imponderables menores tales como el atraso de la publicación en medios de comunicación masivos, postulantes que no cumplen con los requisitos establecidos, algunos concursos fueron declarados desiertos, etcétera. Cada llamado a concurso público contó con comisiones ad hoc, de acuerdo al perfil solicitado y se enviaron los nombres de los académicos que ejercerán esta función a la Unidad de Recursos Humanos de la Universidad y un equipo especial organizó las entrevistas, según la normativa de la institución, seleccionando a los candidatos que cumplieran con el perfil establecido.

c) Identificación de académicos contratados

(Ver Tabla N° 1 en pagina siguiente)

Tabla N° 1
Doctores y Magíster contratados en el proyecto

Identificación	Departamento de adscripción
Cristian Tejeda Gómez	Educación
Valeska Müller González	Humanidades y Artes
Rodrigo Ruay Garcés*	Educación
Andrea Minte Münzenmayer **	Educación
Claudio Hernández Mosqueira	Ciencias de la Actividad Física
Rosario García-Huidobro Munita	Artes
Ana Mujica Stach	Educación
Olga Casanova Cárdenas	Educación

* se trasladó a otra institución.

** reemplazó al colega que se trasladó.

Fuente: Universidad de Los Lagos, 2020

d) Acogida a los nuevos doctores

Tras la selección de los primeros candidatos, se realizó una ceremonia de acogida, presidida por el rector de la Universidad. Este acto consideró las palabras de bienvenida del rector, presentación de los doctores seleccionados en el marco de este PMI, además de los reclutados en el marco de otras iniciativas institucionales tal como el Convenio Marco FID ULA. En total, la institución incorporó a más de 25 doctores en diversas áreas, lo cual constituye un hecho inédito en la historia de la universidad.

e) Monitoreo y seguimiento de las nuevas contrataciones

Se realizan permanentemente consultas a los nuevos contratados por el PMI 1503 y se evalúan sus compromisos académicos. Las consultas son acerca de su opinión sobre el desempeño, el nivel de satisfacción, los requerimientos y el nivel de cumplimiento con las tareas y las funciones asumidas. Se constata que todo funcionó de acuerdo a lo establecido y presupuestado. En términos generales, se continúa observando el entusiasmo de los académicos en participar del proyecto PMI, traducido en aportes al proyecto y a la institución, así como también la disposición a colaborar, situación que compromete a la Universidad a realizar los mejores y mayores esfuerzos para el buen funcionamiento de lo programado. Se realizaron reuniones con los doctores contratados en el contexto del PMI, cuyo propósito fue planificar estudios, trabajos e investigaciones derivados de las innovaciones y transformaciones curriculares que están ocurriendo en la institución. En este sentido, se organizaron cinco grupos de trabajo con los siguientes temas:

- G1: Estrategias para implementar la competencia Sello, Ciudadanía y Buen Vivir.
- G2: Estudio comparado entre la Educación Parvularia chilena y venezolana: formación profesional.
- G3: Seguimiento a egresados/as de la carrera PEM en Artes con Mención en Música y Artes Visuales.
- G4: Determinación del nivel de razonamiento y dimensión cognitiva que promueven las pruebas escritas aplicadas por los profesores de carreras pedagógicas.
- G5: Validación de instrumentos de naturaleza diversa utilizados para el monitoreo e impacto que posee el PMI en los participantes del proyecto.

f) Organización de talleres para levantar necesidades de perfeccionamiento

Se organizaron talleres con los profesores que imparten clases en carreras pedagógicas para levantar las necesidades de capacitación y perfeccionamiento docente. Con estos insumos se realizaron: cursos, diplomas, talleres, entre otros.

- a. Académicos con habilitación en PHCD: 124.
- b. Académicos con proyectos de Innovación Docente: 24.
- c. Académicos capacitados en curso “Enseñanza para la comprensión”: 15.
- d. Académicos participantes en diploma “Investigación Educativa”: 61.

Hito 2. Productividad académica

Los académicos contratados mediante el PMI 1503, tuvieron la productividad indicada en la Tabla N.º 2.

Tabla N° 2
Productividad académica de académicos contratados por PMI ULA 1503

Productividad de los académicos contratados
47 artículos
4 artículos WoS
11 Scopus
26 de comité editorial
2 libros
5 capítulos de libro
Adjudicación de 16 proyectos internos y 2 FONDECYT

Fuente: Universidad de Los Lagos, 2020.

Capacidad instalada producto del objetivo 3 del proyecto

1. Manual de inducción académica. Se diseñó, editó y entregó a todos los académicos que se integran a la Universidad un Manual de Inducción. Se editaron 200 ejemplares. El texto compila, entre otros documentos: Plan de Desarrollo institucional, Modelo Educativo, Reglamento Escuela de Pedagogía, Reglamento de Departamentos Académicos de la ULagos, Política de Calificaciones y Evaluación del Desempeño, Políticas de Incentivos en Investigación y Publicaciones Científicas, y otros textos de apoyo a la función y gestión do-

cente. Es importante relevar que el manual llenó un vacío institucional y permitió un rápido acceso a la información y conocimiento de la normativa de la Universidad de Los Lagos.

2. Instalación de repositorio de pedagogías en la Universidad: Este espacio virtual recoge recursos, material educativo, *papers* y trabajos académicos elaborados por docentes de la Universidad. Sitio que se pone a disposición de la comunidad universitaria para ser utilizado en la docencia de aula. <http://repositoriopedagogias.ulagos.cl/>

3. Instalación de modelo de transferencia y monitoreo. Se habilitó un Modelo de Transferencia y Monitoreo basado en el enfoque constructivista, en el cual se articula la teoría y la práctica y se otorga importancia a la autoevaluación crítica realizada por los académicos acerca de la aplicación de los conocimientos y habilidades obtenidas mediante actividades de perfeccionamiento y/o capacitación docente, en su propia práctica profesional. La transferencia y el monitoreo del desempeño docente se consideran una forma de evaluación auténtica, caracterizada por ser continua, reflexiva, flexible, favorece el análisis, la valoración permanente y la creatividad. Esta propuesta constituye un proceso de investigación-evaluación que sirve de base para emitir juicios de valor y tomar decisiones que permitan analizar y redimensionar la propia praxis y mejorar la calidad del proceso enseñanza aprendizaje.

Específicamente, consiste en un instrumento de autoevaluación crítica, que se sustenta en una plataforma digital y pretende facilitar la transferencia y monitoreo del perfeccionamiento y/o capacitación institucional que realiza el profesorado en la Universidad. Contiene una encuesta validada de 12 preguntas sobre la propia práctica pedagógica. El instrumento considera preguntas definidas a partir de la revisión de diversos materiales y fuentes que abordan los siguientes temas: a) el perfeccionamiento; b) la práctica docente; c) los resultados de la investigación educativa sobre procesos de enseñanza, vinculadas con el nivel de compromiso y aplicación del perfeccionamiento; d) la modificación de prácticas educativas; e) las razones por las cuales se implementaron las prácticas o no; f) los aspectos que facilitaron u obstaculizaron su aplicación, entre otras.

El modelo propicia la reflexión y la autoevaluación del desempeño docente, a partir del perfeccionamiento o capacitación realizados (Figura 2).

Los académicos de la institución que han participado de cursos de perfeccionamiento y/o capacitación, acceden con su clave a un sitio web que recoge su opinión en torno a la transferencia de perfeccionamiento realizado en la ULagos. Una vez respondida y enviada la encuesta no se puede volver a contestar. Las respuestas entregadas por los profesores se registran en una base de

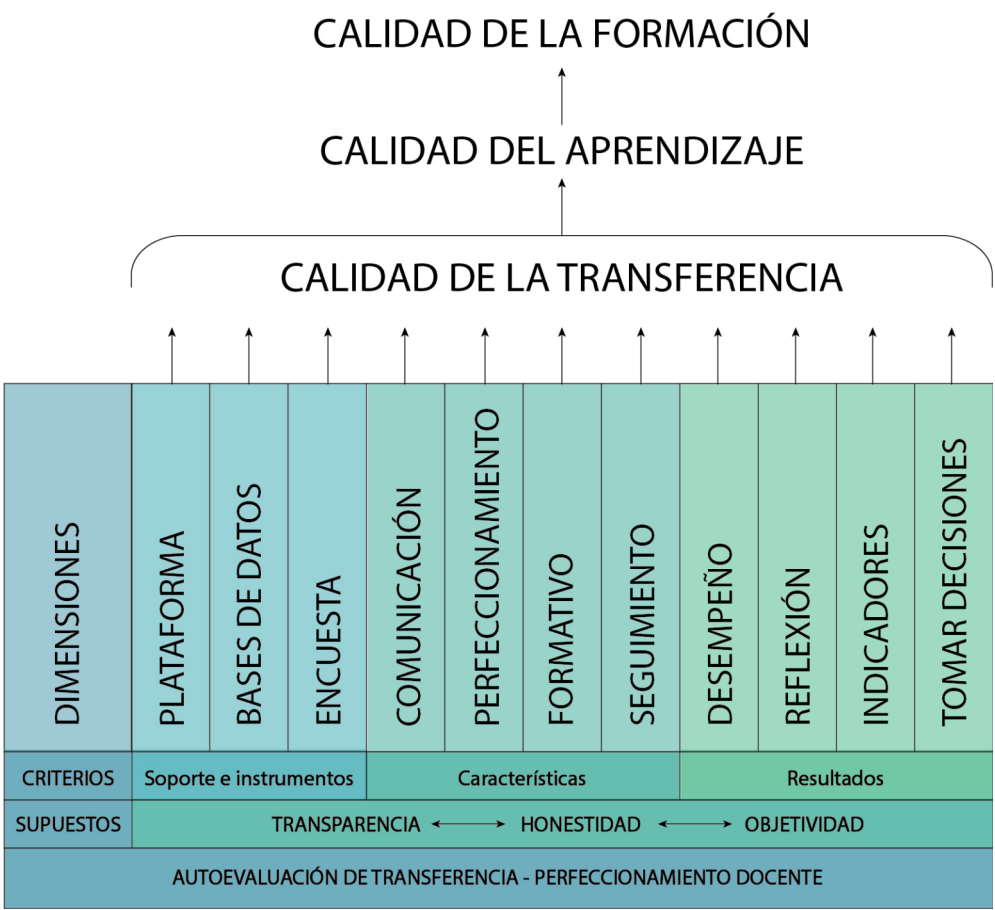


Figura N° 1. Modelo de autoevaluación, reflexión y transferencia del perfeccionamiento académico en entornos virtuales.

Fuente: Elaboración propia.

datos, que se organizan, procesan y analizan para ser remitidos a las instancias académicas que toman decisiones.

4. Propuesta de sistema de estímulo para desempeño docente: Se diseñó y entregó a la autoridad correspondiente, la propuesta de un sistema de estímulo para académicos con desempeño docente destacado. Se entregó un análisis comparativo entre el decreto vigente N° 2.825 de 2011 y la actual propuesta, la cual se validó con agentes claves y se canalizó, para su análisis, a la Vicerrectoría Académica.

A modo de comentarios

El perfeccionamiento que se ha promovido aspira a que los docentes tomen conciencia de la necesidad y de la importancia de la capacitación continua y que la asuman como proceso constitutivo de su quehacer profesional. Particularmente, como un proceso interdisciplinario, ya que todas las disciplinas necesitan de otras para avanzar, así también, como parte de proceso de trabajo en equipo. La cooperación es una práctica mediante el cual las personas se apoyan mutuamente, comparten sus tareas y se organizan en torno a un objetivo común. La cooperación crea mejores condiciones de trabajo y avance y, por tanto, es de indiscutible beneficio para el aprendizaje y el desarrollo de los individuos y las instituciones. (Romero, 2017).

Se constata que los hitos de este objetivo del proyecto PMI 1503 tuvieron un avance sustantivo, pero se hace imperativo continuar con el monitoreo y seguimiento para observar su impacto en el tiempo, específicamente, en la aplicación y efectividad de los procesos implementados, el trabajo en equipo e interdisciplinario, la participación de los académicos, la calidad de su participación en las actividades, la cantidad y calidad de la producción académica, el desempeño en el trabajo, el desempeño y responsabilidades directivas, el impacto de lo realizado en el aprendizaje de los estudiantes, entre otros.

En virtud de lo anteriormente expuesto, el perfeccionamiento realizado y los académicos capacitados en diferentes instituciones educativas, es fundamental para el cumplimiento de los objetivos trazados, para responder de la mejor manera a las necesidades y expectativas de su comunidad, ya que otorgar un servicio de calidad, con docentes que presentan las habilidades y conocimientos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, provocará que los estudiantes vean su desarrollo profesional como un deseo de superación personal y aspiren al mejoramiento de su calidad de vida y la búsqueda de mejores oportunidades laborales, es decir, un docente bien capacitado es señal de estudiantes bien preparados.

Referencias

- Correa, J., Sierra, M. y Alzate, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(1), 43-61.
- Díaz, F., y Barroso, R. (2014). Diseño y Validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educacional*, 53(1), 36-56.

- Espinosa, J. (2012). Organización de la Capacitación. En J. Espinosa, *Capacitación y Desarrollo de Personal* (p. 40). México, D.F.: Trillas.
- González, O., Mesa, N. y González, M. (2013). La superación profesional en las universidades de ciencias médicas, tendencias y exigencias actuales. *Edumecentro*, 5(2), 19-26.
- González, F. (2016). Los nuevos roles del profesor de matemática: Retos de la Formación de Docentes para el Siglo XXI. *Paradigma*, 21(1), 139-172.
- Horrutiner, P. (2008): La universidad cubana: el modelo de formación. En: Estrategias de aprendizaje en la universalización, *La Habana*. Editorial Universitaria, 2008. 16.
- Orizaga, C. (2011). Gestión del talento humano en la universidad pública. *El Buzón de Pacioli*, 74, pp. 24.
- Rodríguez, H. (2017). *Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas*.
- Romero, A. (2017). *Procedimiento para la evaluación del impacto de la formación de los docentes universitarios*. Universidad Regional Autónoma de los Andes. pp. 16
- Universidad de Los Lagos (2020). *Informe de cierre PMI 1503: Profesores ULagos: Compromiso de calidad, excelencia y pertinencia para el fortalecimiento de la formación, con foco en el acceso, la armonización del currículum, el robustecimiento del cuerpo académico, la titulación oportuna y la inserción laboral pertinente*. Osorno, Chile: Universidad de Los Lagos.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional* (Vol. 15). Octaedro.

Autores

Alejandra Agudelo. Licenciada en Tecnología e Informática y Magister en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Especialización en evaluación de la educación a distancia en entornos virtuales en la Universidad de Granada, España. Docente y tutora de semillero de investigación Universidad Católica de Manizales.

Cristina Alarcón. Psicóloga clínica acreditada y Magíster en Ciencias de la Educación. Profesora asociada del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos. Ha colaborado como parte del núcleo de investigación “Educación, Ciencia Cognitiva y TIC”, lideró el proyecto “Transferencia de estrategias de aprendizaje colaborativo con apoyo TIC adquiridas en la FID y su adaptación al sistema escolar en el subsector de inglés”, participó del Proyecto FONDEF TIC EDU TE08I1016 “Rompiendo la brecha digital para un uso significativo de las TIC en establecimientos educacionales”, ha coordinado el programa de Magíster en Educación y Tecnologías para el aprendizaje.

Mónica Ávila. Educadora de párvulos y Licenciada en Educación, Universidad de Los Lagos. Master en Iniciación en Investigación en Psicología de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Jefa de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Los Lagos, Osorno.

Roberto Canales Reyes. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Magíster en Informática Educativa por la Universidad de la Frontera, Chile. Académico del Departamento de Educación en la Universidad de

Los Lagos, Chile. Ha dirigido una veintena de proyectos nacionales e internacionales, ha publicado artículos en revistas de corriente principal, capítulos de libros y libros. <http://rcanales.wordpress.com>

Mariela Casas. Educadora de Párvulos, Magíster en Investigación en ámbitos socioeducativos por la Universidad del País Vasco, España. Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos.

Marcela Cruzat. Educadora de párvulos, Licenciada en Educación y Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad de Los Lagos. Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos.

Claudio Esparza. Académico de la Universidad de Los Lagos. Profesor de Estado en Enseñanza Media Mención Educación Física, Magister en Educación, Mención Política y Gestión Educacional, Licenciado en Educación Mención Administración y Gestión Educacional. Coordinador de Consejos Asesores Externos de la Universidad de Los Lagos, Coordinador de Red ULagos de Formación de Profesores.

Macarena Gárnica. Académica del Centro de Formación Integral de la Universidad de Los Lagos, Magister en Educación y Tecnologías para el Aprendizaje. Coordinadora del Semillero de Investigación ULagos y de Electivos de Formación Integral.

Claudia González. Académica de la Universidad de Los Lagos. Profesora de Educación General Básica de formación inicial. Doctorada en Ciencias Humanas por la Universidad Austral de Chile y en Educación y Cultura Latinoamericana por la Universidad ARCIS.

Mauricio González. Licenciado en Educación, Profesor de Educación General Básica y Profesor de Enseñanza Media Técnico Profesional. Asesor UDEDOC para las carreras pedagógicas de la Universidad de Los Lagos.

Jorge Guzmán. Profesor de Estado en Educación Física del Instituto Profesional de Osorno (actual Universidad de Los Lagos) y Magíster en Educación. Encargado del Programa de Competencias para la Empleabilidad de la Unidad de Seguimiento a los Egresados e Inserción Laboral, Universidad de Los Lagos.

Andrea Hain. Psicóloga social comunitaria, Magíster en Políticas Sociales y Mediación Comunitaria. Actualmente se dedica a la investigación psicosocial, educacional y docencia universitaria.

Consuelo Herrera. Profesional de apoyo en Proyecto de Implementación Convenio Marco FID ULA 1756.

Sebastián Marimán Rivero. Profesor de Artes Plásticas, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Andrea Minte. Profesora de Historia y Geografía, Magíster en Educación mención Currículum (Universidad de Concepción), Doctora en Educación (Universidad de Concepción/Universidad de Estocolmo). Sus principales líneas de investigación son: currículum y textos escolares, género y educación histórica. Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos.

Karen Oyarzo. Académica del Centro de Formación Integral de la Universidad de Los Lagos. Lidera objetivos de proyectos de mejoramiento institucional de la ULa-gos, referente al acceso a carreras pedagógicas y acompañamiento e inclusión en educación superior.

Ivone Oyarzún Gutiérrez. Socióloga de la Universidad de la Frontera. Magíster en Educación de la Universidad Austral de Chile.

Lina Parra. Doctora en Educación de la Universidad de la Salle. Costa Rica. Magister en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Ingeniera de Sistemas de la Universidad Antonio Nariño. Docente investigadora de la Facultad de Educación. Líder de la Línea de investigación Educación, Innovación y TIC, adscrita al grupo de investigación Educación y Formación de Educadores de la Universidad Católica de Manizales.

Víctor Peña. Profesor de inglés de la Universidad de Los Lagos, Magíster en Enseñanza del Inglés para Hablantes de otros idiomas del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Docente, jefe de carrera y coordinador general de la Línea de Formación de Práctica de la Escuela de Pedagogía, Universidad de Los Lagos.

Martín Quintana. Profesor de Estado en Castellano por la Universidad de Los Lagos. Becario Erasmus Mundus (2009-2011), donde obtiene Máster en Ciencias Humanas y Sociales mención Ingeniería de Medios para la Educación por la Universidad de Poitiers. Becario doctoral ANID-Chile, donde cursa actualmente el Doctorado en Ciencias Humanas mención Discurso y Cultura en la Universidad Austral de Chile. Académico asociado del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos.

Claudia Saldía. Profesora en Educación Media con mención en Lengua Castellana y Comunicación, Licenciada en Educación y Magíster en Educación y Tecnologías para el Aprendizaje. Académica del Centro de Formación Integral de la Universidad de Los Lagos y Coordinadora Institucional de la competencia Comunicación.

Francisca Sánchez. Profesional de acompañamiento en la Educación Superior, Dirección de Acceso Equidad y Permanencia de la Universidad de Los Lagos, encargada de acompañamiento en las carreras pedagógicas de la Universidad.

Alejandro Sepúlveda. Profesor de Ciencias Naturales y Biología, Doctor en Educación. Académico del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos.

Juan Silva. Profesor de Estado en Matemática y Computación por la Universidad de Santiago de Chile. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Encargado Área TIC y Educación del Departamento de Educación, Facultad de Humanidades. Director de CIIET Centro de Investigación e Innovación en Educación y TIC, Universidad de Santiago de Chile. <http://www.comenius.usach.cl/juansilva>

Francisca Viveros. Socióloga de la Universidad de Playa Ancha (2010). Tesista de Magíster en Sociología en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Sus aportes se refieren principalmente a aspectos metodológicos en investigación tanto en el área de la salud como en la educación. Actualmente trabaja como Coordinadora Académica del Programa de Incentivo a la Investigación Educativa en la Universidad de Los Lagos.

Formando profesores para el sur: Diálogos latinoamericanos en torno a la Formación Inicial Docente se estructura en tres apartados, el primero de ellos recupera la memoria e historia universitaria de más de 56 años formando profesores, en un inicio como sede Osorno de la Universidad de Chile, para luego en tiempos de dictadura militar transitar a Instituto Profesional de Osorno. Una vez recuperada la democracia, surge la Universidad de Los Lagos, regional, estatal y pública. El siguiente artículo presenta un trabajo como proyección de una docencia universitaria en base a scholarship.

El segundo apartado, recoge los resultados en materia de fortalecimiento de las carreras de educación derivado de la implementación de los Proyectos de Mejoramiento Institucional PMI 1503 y del Convenio Marco FID (2016 - 2020), ambas iniciativas financiadas por el Ministerio de Educación de Chile. Las transformaciones institucionales que se reportan en esta obra dicen relación con el diseño e implementación de la nueva Licenciatura en Educación, el Modelo de prácticas pedagógicas reflexivas, la actualización de la línea de Competencias Digitales Docentes y el aporte de un trabajo internacional en el contexto de la innovación en la Universidad Católica de Manizales en Colombia. La tercera parte del libro realiza un recorrido por las innovaciones implementadas en materia de programas académicos transversales, entre ellos Vocación y Talento Pedagógico, Red Ulagos de formación de profesores, Programa de habilidades laborales, Programa de investigación educativa, Experiencias de innovación educativa, Semillero de investigación, la nueva Formación integral de todas las carreras de la Universidad (en conjunto con PMI 1502) y finalmente el Programa de fortalecimiento y capacitación de los académicos y académicas que realizan docencia en las carreras pedagógicas.

La educación es el motor de desarrollo de los pueblos, compromiso que la Universidad de Los Lagos ha asumido en su historia, refrendado a través del trabajo, diálogo, disensos y consensos de su Cuerpo Académico y de Directivos, tanto Superiores, como Centrales, Departamentales, de Escuela y por cierto, pieza clave y articuladora, de sus Jefaturas de Carrera y Consejos.



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

ISBN 978-987-46647-6-1



9 789874 664761