

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 34, agosto 2018 N°

86

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537/ ISSNe: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Contexto y desafíos en Formación de profesores, Universidad de Los Lagos, Chile

Martín Quintana Elgueta, Roberto Canales Reyes,
Alejandro Retamal Maldonado, Consuelo Herrera Carvajal,
César Pérez Guarda

Universidad de Los Lagos (Chile)

m.quintana@ulagos.cl; rcanales@ulagos.cl; aretamal.er@gmail.com;
consuelo.herrera@ulagos.cl; cesar.perez@ulagos.cl

Resumen

Se presentan resultados del diagnóstico realizado en la Universidad de Los Lagos sobre la Formación Inicial de Profesores (FIP). El estudio siguió una estrategia metodológica mixta, considerando la opinión de actores involucrados con las carreras de pedagogía (estudiantes, académicos, titulados y empleadores), así como revisión de documentos relativos a la FIP, bases de datos institucionales e indicadores de las carreras. Se analizan dimensiones asociadas a dos componentes: condiciones institucionales y aspectos curriculares, y se discuten los desafíos que enfrenta la FIP en la institución en términos de gobernanza universitaria para el aseguramiento de la calidad.

Palabras clave: Formación Inicial Profesores; Educación de Calidad; Gobernanza Universitaria; Pedagogía.

Context and challenges in teacher's formation, Los Lagos University, Chile

Abstract

This article presents the results of a diagnosis of initial teacher education (ITE) in the Universidad de Los Lagos. The study followed a mixed-methods strategy, thus considering the opinions of the actors involved with the pedagogical major (undergraduate students, scholars, graduates and employers), and their viewing of documents related to ITE, institutional data bases and the majors' indicators. Ten dimensions are analyzed grouped under two components: institutional conditions and curricular features, and challenges facing ITE are discussed in terms of university governance for quality assurance.

Keywords: Initial Teacher Education, Quality Education, University Governance, Pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace un tiempo, los modelos tradicionales de formación inicial de profesores (en adelante FIP) se encuentran en crisis a causa del cuestionamiento de sus bases paradigmáticas y por la aparición de nuevas formas de interpretar los procesos de conocimiento (OLIVA et al., 2010). A raíz de lo anterior, en la actualidad existe una importancia creciente por mejorar y actualizar los procesos de formación de profesores, considerando que es un elemento crucial para el mejoramiento de la equidad del sistema educativo como también para la disminución de la desigualdad en la sociedad (PUGA, POLANCO y CORVALÁN, 2015).

Bajo este contexto, las universidades del Estado chileno que cuentan con pedagogías, están ejecutando, en conjunto con el Ministerio de Educación, un programa para el fortalecimiento de la FIP que considera tres etapas: diagnóstico, diseño e implementación de un plan de mejoramiento.

En el caso de la Universidad de Los Lagos (ULagos), casa de estudios superiores regional y pública, realizó, durante los meses de noviembre 2016 y mayo de 2017, un diagnóstico institucional en todas las carreras de pedagogía de los campus de Osorno, Puerto Montt y sede Chiloé, considerando para ello diez dimensiones de análisis de la FIP que se agrupaban en dos componentes: condiciones institucionales y aspectos curriculares. La finalidad del diagnóstico fue disponer de información actualizada, institucional y de contexto, que permitiese una profundización sobre las condiciones y dinámicas de la FIP en la Universidad, a partir de las brechas detectadas en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI 1503¹).

En este artículo se presentan los resultados de dicho diagnóstico, realizado bajo el Convenio Marco ULA 1656. A través de una estrategia metodológica mixta, el proceso de levantamiento de información consideró la opinión de estudiantes, académicos, titulados y empleadores. También se revisaron fuentes de información secundaria como documentos relativos a la FIP, bases de datos institucionales e indicadores de las carreras de pedagogía. El uso

¹ Se trata de una iniciativa de financiamiento competitivo que se articula desde el MINEDUC y sus fondos de origen son del Banco Mundial. Para profundizar en este PMI ver <http://pmi.ulagos.cl/>

combinado de técnicas permitió interiorizarse en cada dimensión para así profundizar en ámbitos críticos de la FIP y sus implicancias para el gobierno universitario y su rol en los procesos de aseguramiento de la calidad.

2. MARCO HISTÓRICO-CONCEPTUAL DE LA FIP

En los últimos años ha habido un creciente interés del desempeño docente debido a su impacto sobre la calidad de la educación y sus resultados; por un lado, en términos de aprendizaje, y, por otro, como un factor que contribuye a elevar la competitividad nacional en el concierto económico global (INGVARSON, 2013). La experiencia internacional demuestra que la condición principal que influye en el aprendizaje del estudiante son sus características personales y contextuales; luego de eso, la calidad del profesorado es el factor dependiente de la escuela que más influye en el aprendizaje, siendo además el recurso más costoso desde el punto de vista económico (OECD, 2005). Es así que la FIP se considera un elemento fundamental para el éxito académico de los estudiantes y el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos de los países a nivel general (ÁVALOS, 2011; PEDRAJA et al., 2012). A la inversa, las deficiencias en la FIP se traducen en una calidad inequitativa de la educación a nivel societal, y en la reproducción de la desigualdad social (PUGA, POLANCO y CORVALÁN, 2015). A partir de tal evidencia, la calidad de la FIP pasa a constituir un aspecto crucial

sobre el cual focalizar recursos y esfuerzos de política pública para su fortalecimiento.

Esta preocupación también tiene que ver con la crisis de los modelos tradicionales de FIP a nivel mundial, a causa del cuestionamiento de sus bases paradigmáticas y la aparición de nuevas formas de interpretar los procesos de conocimiento, cuestión que finalmente repercute en el desarrollo multidimensional de los países (OLIVA et al., 2010). Chile no ha sido la excepción, y prueba de ello es que los gobiernos post-dictadura han intencionado una serie de acciones para mejorar la práctica pedagógica: políticas de desarrollo profesional, perfeccionamientos, fortalecimiento de la formación inicial, evaluaciones del desempeño docente, entre otras. Sin embargo, estas intervenciones han sido insuficientes, no logrando impactar de manera efectiva en el sistema educativo, sobre todo en los grupos más vulnerables del país, que presentan estancamientos en sus resultados de aprendizaje (ÁVALOS, 2014; OLIVA et al., 2010).

En Chile, el origen de la FIP está asociado a las Escuelas Normales, establecidas en el siglo XIX como un modelo de alcance latinoamericano que operaba dentro de la educación secundaria. Paralelo a esta base, durante el siglo XX las instituciones de educación terciaria, y dentro de éstas, las universidades, pasan a tener un rol cada vez más preponderante en la formación de profesores (ÁVALOS, 2014). Desde los años ochenta, a instancias de las reformas neoliberales implementadas por la dictadura militar, la educación superior pasa por un ciclo de desregulación que impactó en la oferta de profesores, que logra cubrir y rebasar la demanda del sistema escolar

(también desregulado); sin embargo, hay un impacto negativo en la calidad de la formación impartida, muestra de ello es la desprofesionalización de la actividad docente. En cada institución, el desarrollo de la FIP ha tenido carácter autónomo en relación a las políticas educativas públicas, es decir, las instituciones formadoras cuentan con cierta libertad curricular para el diseño de sus programas, aunque en la última década el Estado ha incrementado su rol normativo en esta materia (ÁVALOS, 2004, 2014), motivado por los débiles resultados obtenidos en pruebas internacionales de logro académico como PISA y TIMSS (INGVARSON, 2013), así como por la protesta social, cuyo punto de quiebre fue el movimiento “pingüino” de estudiantes secundarios del año 2006. Ese mismo año, el CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, integrado por expertos y representantes de la sociedad civil, propone monitorear, regular, y promover la calidad de la FIP mediante una “institucionalidad reguladora que contribuya a conectar de manera coherente y efectiva la formación de profesores con los requerimientos del sistema escolar, y sentar bases adecuadas para el desarrollo futuro de la formación de docentes” (2006, p. 39).

Las iniciativas que aún impactan en la actualidad se remontan al año 1997 con el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFIP 1997-2002) del Ministerio de Educación. Este programa constituyó un intento por elevar la calidad de la formación inicial, mediante el mejoramiento de los currícula, mejorar la calidad de sus formadores e incrementar la vinculación entre las instituciones formadoras y las escuelas (ÁVALOS, 2014). Posteriormente, en el

2004, el programa MECESUP aprobó una serie de alianzas para la especialización disciplinaria entre universidades del consorcio de universidades tradicionales CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades de Chile) para renovar las pedagogías básicas, haciendo frente al aumento explosivo de la oferta de carreras de pedagogía por parte de universidades privadas y también de algunas estatales. Frente a esto, el Estado de Chile emprende las primeras acciones reguladoras de la FIP. Se da inicio a la acreditación voluntaria de las carreras de pedagogía en el 2003 (haciéndose obligatoria en 2006) y, en el año 2005, en conjunto con el CRUCH, se decide cerrar los programas de FIP a distancia cuyas condiciones de operación empobrecían la calidad de la formación impartida, impactando en la calidad general del sistema. Desde el año 2008, el Ministerio de Educación ha impulsado al menos tres programas que van en apoyo directo a la FIP:

- 1) Programa INICIA: dispositivo de evaluación de profesores egresados y en ejercicio que entrega información que permite orientar procesos de mejoramiento de la FIP.
- 2) Convenios de desempeño para el desarrollo profesional docente: financiamiento a las instituciones de educación superior en base a resultados de desempeños, superación y posicionamiento estratégico.
- 3) Estándares orientadores para la formación inicial: formalización de todo aquello que el profesor debe saber (conocimiento) y saber hacer (habilidades) para el desempeño satisfactorio de la docencia.

Esta última iniciativa es clave ya que condensa en su realización la aplicación de principios fundamentales de la FIP, tales como: la congruencia del currículo y la nitidez de sus objetivos; la integración equilibrada de las dimensiones cognitivas, prácticas y actitudinales del ejercicio docente; y la relación constante con el medio educativo (INGVARSON, 2013).

Pese a estos avances, hay desafíos que siguen pendientes. En una mirada regional de la FIP que incluye a Chile, ÁVALOS (2011) identifica los siguientes temas críticos: nivel deficitario de habilidades con que los futuros profesores ingresan a las instituciones formadoras; insuficiencias en la calidad de los programas de formación; desregulación de los programas; a nivel de cada institución, la gramática normalista de la FIP, incluyendo una cierta “despedagogización” y academicismo de los programas por la influencia de las disciplinas; formación no diferenciada o especializada para la enseñanza de grupos sociales desfavorecidos, principalmente indígenas y rurales.

3. Universidad de los Lagos, una institución con vocación pedagógica²

La FIP se encuentra presente desde los inicios de la institución, con la creación en 1965 de la carrera de Educación Primaria en el Colegio Universitario de Osorno, dependiente de la Facultad de

²Esta sección se basa en el informe realizado por OYARZÚN y MARIMÁN (2017) para el proyecto CM FID-ULA 1656.

Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Originalmente de influencia normalista, en 1967 se comienzan a integrar modelos provenientes de las ciencias de la educación. La reforma universitaria del 68 transforma a los centros universitarios en sedes regionales. En 1971, se crea la carrera de Educación Parvularia, la primera de la zona sur austral del país y con trayectoria ininterrumpida hasta hoy.

La dictadura militar minimiza el apoyo a la educación pública, dejándola en un estado de postración económica y restricción académica y curricular. En la sede Osorno se reduce drásticamente la oferta de carreras de pedagogía. En 1981, una nueva reforma universitaria convierte a la sede Osorno en el Instituto Profesional de Osorno (IPO), desvinculándola de la Universidad de Chile, y despoja a las carreras de pedagogía de su estatus de carreras universitarias y sus licenciaturas en las disciplinas de estudio. La FIP estaba marcada por una perspectiva disciplinar que opacaba al área pedagógica, carácter que era evidente a nivel curricular, actitudinal de los docentes, y organizacional; a tal punto que, en 1982, se relega la didáctica a una asignatura única y la práctica profesional al periodo terminal.

Entre 1989 y 1993, se efectuó una reforma curricular, basada en la discusión pedagógica integral y situada, en la que la institución se preocupó de recalibrar el equilibrio entre disciplina y pedagogía, y entre teoría y práctica. Se vincula, además, de mejor manera a los estudiantes con el medio educativo, entregándoles herramientas teóricas y analíticas, y se instalan prácticas tempranas y progresivas.

Desde los años ochenta se venía gestando una crisis al interior del IPO: presupuesto decreciente, bajos estándares de investigación y extensión, disminución de la matrícula, y baja exigencia académica y de los requisitos de ingreso. Estas y otras dificultades llevan a un cambio prematuro del Rector en 1992, y a la constitución como Universidad de Los Lagos en 1993.

En 1998, el MINEDUC creó el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, donde la Universidad participó con un proyecto que movilizó cambios en el equilibrio de lo pedagógico y lo disciplinar nuevamente; en la didáctica en la formación de identidad, la apropiación de saberes y la integración social; se invierte en recursos informáticos y audiovisuales, y en el perfeccionamiento del cuerpo docente y, por último, se reinstalan las prácticas tempranas progresivas.

Entre 1997 y 2007, la Universidad participa en el Programa Especial para Trabajadores (PET), donde se forman profesores a través de programas que se adecuan a la capacidad horaria de los participantes. La expansión de este programa funcionó financieramente para la institución, pero al mismo tiempo, su tendencia a la masificación y la tercerización, perjudicaron la calidad de la FIP, llevando a su cierre por exigencia del MINEDUC.

En el 2009, la nueva rectoría asume el desafío de acreditación de las carreras pedagógicas con una propuesta de gobierno universitario basada en la instalación de una cultura de calidad a través del mejoramiento continuo. En 2012 se crea la Escuela de Pedagogía,

orgánica concebida en 1999 y que se instala como una instancia funcional de gestión y administración de las carreras de pedagogía en comunicación constante con los Departamentos Académicos³. En la actualidad, la matrícula total en las carreras pedagógicas es de 1.487 estudiantes, constituyendo más del 30% de la matrícula institucional regular para estudiantes de carreras profesionales con licenciatura. La matrícula pedagógica se distribuye de en las siguientes carreras:

Tabla 1. Carreras de pedagogía ULagos, matrícula abril 2017

Sedes	Nombre de Carrera	Matrícula
Castro	Educación Parvularia	21
Osorno	Educación Parvularia	145
	Ped. en Educación Media en Inglés	217
	Educación Diferencial con Especialidad en Problemas de Aprendizaje	196
	Ped. En Educación En Lengua Castellana y Comunicaciones	111
	Ped.en Educación Media en Historia y Geografía	111
	Ped. en Educación Media en Educación Física	190
	Ped. en Educación Media en Matemática y Computación	109
Puerto Montt	Ped. en Educación Media en Artes mención Música y Artes Visuales	234
	Ped. en Educación Media en Educación Física	53

4. MATERIAL Y MÉTODO

Este estudio se desarrolló entre noviembre de 2016 y mayo de 2017. Se empleó una metodología mixta, también conocida como “estrategia de estrategias” (VALLES, 1997, p. 100), que consiste en la

³La Universidad de Los Lagos no cuenta con facultades. Son los departamentos académicos, las unidades destinadas al desarrollo disciplinar.

combinación de métodos cuantitativos y técnicas cualitativas de producción y análisis de significados (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ Y SAMPIERI, 2010; CANALES, 2006). Se utilizó una serie de técnicas para la recolección de información y producción de conocimiento: entrevistas grupales, talleres por actor, jornadas de trabajo con académicos, encuestas de opinión y análisis de documentos e indicadores de bases de datos.

Para asegurar un lenguaje común para todo el diagnóstico, se consideraron diez dimensiones de análisis de la FIP en la Universidad de Los Lagos, distribuidas en dos componentes: condiciones institucionales y aspectos curriculares.

Tabla 2. Componentes y dimensiones de análisis de la FIP ULagos

CONDICIONES INSTITUCIONALES	Cuerpo académico	Académicos que tengan incidencia directa en la formación de los estudiantes de pedagogía. Considerar su composición y dotación, formación y especialización, experiencia en aula, vinculación con redes académicas, contrato, etc.
	Infraestructura y equipamiento	Espacios e implementos dedicados al desarrollo de la vida académica y el aprendizaje de los estudiantes de pedagogía, los cuales deben ser adecuados e implementados de acuerdo a las exigencias formativas actuales.
	Gestión institucional	Gestión, administración y articulación de los distintos programas de las carreras pedagógicas para asegurar educación de calidad, basados en los criterios de la Consejo Nacional de Acreditación
	Investigación educativa	Es la forma de abordar la investigación educativa (IE) por parte de la Universidad, las pedagogías y los docentes. Se considera el apoyo institucional a IE, el estudio de la FIP, la participación de estudiantes y la vinculación de las escuelas.
	Vinculación medio educativo	Mantención de vínculos con el medio educativo de la región en el ámbito disciplinario, interdisciplinario y profesional, con el fin de complementar la formación de los profesores para que sea pertinente y actual.
ASPECTOS CURRICULARES	Condiciones de ingreso	Consiste en generar las condiciones adecuadas para promover un perfil de estudiantes con vocación e interés por estudiar carreras de pedagogía y que puedan mantener una continuidad de estudios en los plazos que correspondan.
	Estructura curricular	Corresponde a la estructura del currículo en función de los estándares que se derivan del perfil profesional de cada carrera de pedagogía, donde cada plan de estudios debe articularse de manera integral al Modelo Educativo Institucional.

Competencias profesionales	Desarrollo de competencias y habilidades en los profesores en formación para promover estrategias de desempeño en contextos educativos diversos, conocimiento del proceso de enseñanza y de aspectos instrumentales para la docencia.
Formación práctica	Experiencias prácticas en vinculación con el aprendizaje de la docencia y la reflexión sobre este aprendizaje, además de su organización progresiva en el plan de estudio.
Perfil de egreso y titulación	Perfil profesional que tome en cuenta el Modelo Educativo Institucional (MEI), la definición y el perfil establecido por cada carrera. También se incluye la creación de estrategias de titulación oportuna para los estudiantes.

Fuente: elaborado en base a criterios CNA y términos de referencia FID

MINEDUC

4.1. Proceso de recogida de la información

La recolección de información se realizó entre los meses de enero y marzo de 2017, considerando, para tal efecto, fuentes de información primaria (discurso de académicos, estudiantes, titulados y empleadores)⁴ y fuentes secundarias (revisión de documentos, indicadores y bases institucionales). El detalle de este proceso se describe a continuación:

- a) *Dimensionamiento de la FIP en la ULagos*: revisión de documentos y bases de datos institucionales que daban cuenta de las 10 dimensiones de este estudio⁵.
- b) *Talleres de Evaluación de la FID*: se realizaron talleres por actor –académicos, estudiantes y empleadores– a objeto de evaluar el desempeño de la FIP en la institución y proponer

⁴Se debe destacar la participación activa de los actores en el proceso de recolección de información, involucrándose, en las distintas instancias, alrededor de 650 personas.

⁵Entre los documentos revisados se destacan: UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS 2011, 2012, 2014, 2016, s.f.; COMISION NACIONAL DE ACREDITACION 2015 y 2017.

mejoras en las dimensiones analizadas. El *seminario-taller con académicos* se realizó en enero de 2017 y participaron 100 académicos vinculados a carreras pedagógicas de la Universidad. El *taller con estudiantes de las pedagogías* fue realizado en marzo de 2017 y participaron 21 representantes de las carreras de Educación Parvularia (Osorno y Castro), Educación Física (Osorno y Puerto Montt), Pedagogía en Artes, Pedagogía en Historia y Geografía y Pedagogía en Inglés. Por último, el *taller con la red de empleadores de Osorno y Puerto Montt* convocó a 23 representantes, 19 personas en Osorno y 4 personas en Puerto Montt; ambas actividades se realizaron durante marzo de 2017.

c) *Reuniones de trabajo focalizadas por carrera*: con el propósito de continuar el trabajo realizado en el taller con académicos, durante los meses de enero y marzo de 2017 se organizaron 10 reuniones de trabajo, una por cada carrera de pedagogía. El objetivo de estos encuentros fue priorizar y profundizar en las dimensiones de análisis de la FIP, pero esta vez centrando la discusión en las problemáticas de cada carrera.

d) *Encuesta*: Contempló un cuestionario por cada actor. Este instrumento tuvo por objetivo medir la percepción de los participantes en relación a las dimensiones definidas. La muestra fue diferenciada, dependiendo de la composición de cada actor. En el caso de estudiantes, se utilizó el método probabilístico de muestreo aleatorio estratificado, con distribución de afijación proporcional (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ y SAMPIERI, 2010), asegurando así la

representatividad de todas las carreras de pedagogía de la Universidad; en total se encuestaron a 313 estudiantes. En el caso de los otros grupos (académicos, titulados y empleadores), la muestra fue no probabilística. Bajo ese criterio se encuestó a 45 académicos, 48 titulados de pedagogías de los últimos cinco años y 30 representantes de establecimientos educacionales de Osorno y Puerto Montt miembros de la red de empleadores. Para resguardar la confiabilidad de la consistencia interna del instrumento, se aplicó el alfa de Cronbach y se realizó un análisis factorial del constructo de cada dimensión para medir su validez⁶ (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ y SAMPIERI, 2010).

Las distintas estrategias utilizadas para la obtención de información, se aplicaron independientemente unas de otras, pero siempre resguardando que vayan dirigidas a la medición de los mismos conceptos o dimensiones elaboradas para este estudio (CEA, 2001).

4.2. Sistematización y análisis de la información

En el caso de las encuestas, se efectuaron análisis estadísticos descriptivos (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ y SAMPIERI, 2010). Por su parte, los discursos fueron sometidos a análisis transversal temático,

⁶ El Alfa de Cronbach Global es de 98%, y a nivel de dimensiones entregó valores entre un rango del 72% a 92%. El Análisis Factorial obtuvo valores sobre el 70% lo que indica el porcentaje que está siendo explicado por esta varianza. Las dimensiones que no logran ser explicadas al 70% son: Investigación Educativa, Condiciones de Ingreso y Estructura Curricular. En estas dimensiones se realizan los ajustes para lograr la consistencia interna de los ítems y validez del instrumento en general.

deshaciendo la singularidad de los discursos y unificando sus sentidos según las dimensiones de análisis de la FIP, para luego construir mallas conceptuales y/o temáticas de acuerdo al sentido discursivo de los grupos participantes. Una vez que se realiza el análisis por separado de la información cuantitativa y cualitativa, éstas se triangulan para dar origen a los resultados por dimensión que se presentan en la siguiente sección.

5. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación se ordenan por componentes: Condiciones Institucionales y Aspectos Curriculares; en cada uno se establece una síntesis general y por cada dimensión, considerando la triangulación de métodos, en función de las opiniones de los distintos actores consultados.

5.1. Condiciones Institucionales

Consiste en las condiciones e instancias que entrega la Universidad para garantizar una formación adecuada y de calidad para los estudiantes de pedagogía en sus distintas sedes. Para tal efecto, este componente considera la evaluación de las siguientes dimensiones: Cuerpo Académico, Infraestructura y Equipamiento, Gestión Institucional, Investigación Educativa, Vinculación con el Medio Educativo.

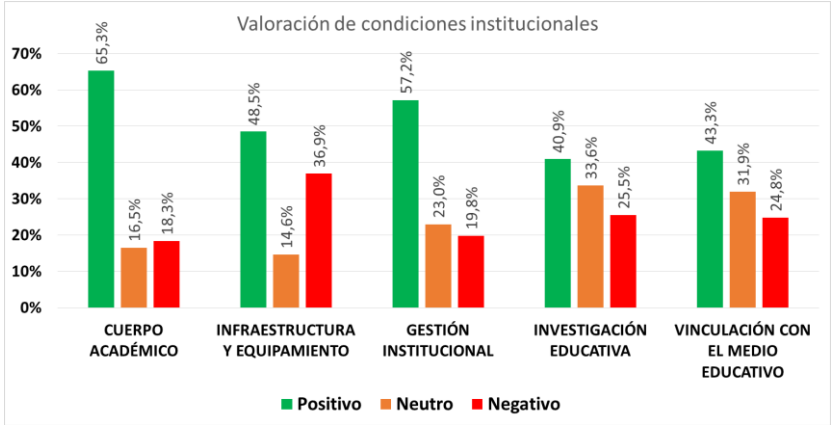
En general, todas las dimensiones de este componente son percibidas de manera favorable por los actores encuestados. Las más destacadas son: cuerpo docente y gestión institucional. En el caso de la primera, se considera que existe una dotación docente de calidad por carrera y que éstos son cercanos a los estudiantes. En cuanto a la gestión institucional es apreciada como una dimensión fundamental para articular procesos de mejora continua. Pero también estas dimensiones reciben algunas críticas: en cuerpo académico se cuestiona el número excesivo de profesores a tiempo parcial y la falta de capacitación en currículo por competencias. En tanto, en gestión institucional, la crítica apunta a la burocracia administrativa y a la falta de apoyo en el proceso de acreditación de las carreras.

Las dimensiones en que se distribuye casi homogéneamente las valoraciones de los actores son: investigación educativa y la vinculación con el medio educativo. Ambas son desarrolladas, preferentemente, por los académicos, dejando poco espacio a la participación de otros actores. En el caso de la investigación, ésta se limita a tópicos disciplinares, dejando de lado la investigación educativa. En la vinculación con el medio existe cierta confusión referida a qué actividades se consideran en esta dimensión y su nivel de valoración en la cultura de la Universidad.

En cuanto a infraestructura y equipamiento, es la dimensión con la más alta valorización negativa, lo cual refleja las diferencias sustantivas entre las sedes en cuanto a espacios y recursos educativos para el ejercicio de la docencia, siendo los mayores perjudicados los

estudiantes de la sede de Castro y en menor medida los de Puerto Montt.

Figura 1: Valorización actores Condiciones Institucionales



Cuerpo académico: A pesar de la alta valoración de los actores (65,3%), en esta dimensión aparecen situaciones contradictoras. Se presenta como fortaleza el hecho que algunas pedagogías contarían con docentes con estudios de postgrados y producción científica, pero esta situación no es extensiva a todas las carreras. Lo mismo ocurre con la experiencia en el aula fuera de contextos universitarios, considerando que existen docentes con y sin la experiencia en este aspecto. La dotación docente es insuficiente en algunas carreras, situación que se relaciona con la sobrecarga laboral de algunos académicos para cumplir los objetivos de su carrera. Otra crítica común entre los actores se refiere a la necesidad de mejorar los vínculos contractuales con la gran cantidad de profesores a tiempo parcial en las pedagogías, de manera que estos logren participar de ciertos procesos de la carrera y

establezcan relaciones más estrechas con sus estudiantes. Por último, se deben mejorar los canales de comunicación entre las carreras de pedagogía y el Departamento de Educación y generar espacios de actualización de contenidos.

Infraestructura y Equipamiento: Si bien la valorización positiva (48,5%) supera a la negativa (37%), la diferencia no es sustancial, es decir, un grupo importante de actores está disconforme con los espacios y recursos educativos para ejercer la docencia, siendo los académicos los más críticos de esta condición. En general los actores destacan ciertos espacios y equipamiento con los que cuenta la Universidad para el desarrollo de las pedagogías, sobre todo en las sedes de Osorno y Puerto Montt (gimnasios, piscina, biblioteca, salas de didáctica, etc.). Más allá de ciertos aspectos favorables, la institución no logra cubrir todas las necesidades que requiere la implementación de sus carreras de pedagogía en todas sus sedes, donde las principales debilidades apuntan a la falta de espacios de esparcimiento, falta de espacios para los académicos (oficinas, salas de reuniones, etc.) y el mejoramiento de áreas comunes (por ejemplo: casinos, baños, laboratorios). En general, muchos de estos espacios no alcanzan a cubrir la demanda de los actores y en ocasiones no se cuentan con los requisitos mínimos para su funcionamiento (sedes de Castro y Puerto Montt).

Gestión Institucional: En general, los actores perciben favorablemente las acciones en esta dimensión. Entre los aspectos que destacan está la existencia de un cuerpo normativo claro, acompañamiento para el proceso de rediseño y armonización curricular

y el reconocimiento generalizado a las distintas iniciativas que se articulan al PMI 1503. A pesar de existir ciertas resistencias a la Escuela de Pedagogía, los académicos aprecian la creación de esta figura y algunas de sus labores realizadas en sus cinco años de existencia. Las críticas en esta dimensión apuntan al proceso de acreditación de las pedagogías, que se considera reactivo, con apoyo aún incipiente desde la institución. Se señala además que no se cuenta con un sistema eficiente de registro y actualización de datos e indicadores de desempeño académico, tales como retención al primer o tercer año, titulación oportuna, empleabilidad, etc. No existen vínculos de trabajo suficientes entre las distintas unidades que apoyan la gestión de las pedagogías. Por último, acusan una burocracia de los trámites administrativos; la falta de un sistema eficiente de logística y adquisiciones, y la necesidad de efectuar seguimiento y reposición de los recursos de aprendizaje y de la infraestructura que ocupan las pedagogías. Se deja entrever, a partir de la relación contractual entre Escuela de Pedagogía y los cinco Departamentos vinculados a la formación de profesores, la urgencia de discutir la estructura organizacional actual de la FIP.

Investigación Educativa: Se valora la política institucional de incentivo a la investigación, sobre todo en relación a la conformación de núcleos y semilleros de investigación. También se destaca el desarrollo de investigación disciplinar, la productividad científica de algunas carreras y la existencia de programas de postgrados vinculados a las carreras de pedagogía. Pese a ello, los académicos están conscientes que aún falta mucho por hacer en esta dimensión. En

cuanto a los aspectos desfavorables, se señalan deficiencias en la difusión de resultados, pocos espacios para desarrollar investigación, falta de líneas de investigación en el ámbito educativo y la FIP y, por último, la falta de articulación investigativa entre los docentes, los estudiantes, las carreras de pedagogía y el entorno educativo local. En definitiva, la investigación educativa no se releva como una línea investigativa reconocida en la institución.

Vinculación con el Medio Educativo: Se reconoce la presencia de la Universidad en establecimientos educacionales, la vinculación con redes de empleadores, la oferta en formación continua para profesores titulados y la existencia de consejos asesores externos para la mayoría de las carreras pedagógicas. Un elemento a mejorar es el trabajo colaborativo con los centros de práctica para realizar actividades extracurriculares que tributen a la vinculación con el medio. Dentro de las debilidades, destaca el poco apoyo institucional, lo cual deriva en problemas como la poca difusión de estas actividades y la falta de espacios e incentivos para su desarrollo. Además, esto se asocia a una baja valoración de estas acciones, en comparación a otros quehaceres académicos, como la docencia o la investigación.

5.2 Aspectos Curriculares

Este componente consta de cinco dimensiones relacionadas con la trayectoria formativa del estudiante de pedagogía: Condiciones de Ingreso, Estructura Curricular, Competencias Profesionales, Formación Práctica y Perfil de Egreso y Titulación. Estas dimensiones abordan

cómo la institución establece políticas, perfiles y procesos que van modelando a los estudiantes, estableciendo un sello que se ve reflejado en su desempeño profesional. El elemento medular es la Estructura Curricular, la cual articula el desarrollo de las otras dimensiones.

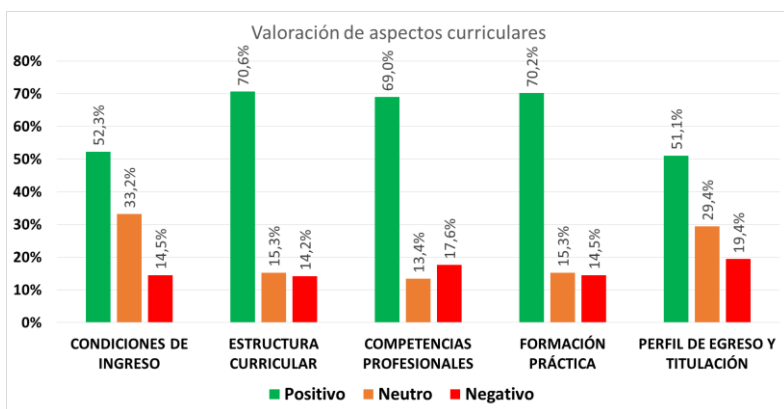
Es justamente Estructura Curricular la dimensión mejor evaluada por los actores participantes de este diagnóstico, mientras que la dimensión con la valoración más negativa es Perfil de Egreso y Titulación. En general, la valorización de este componente es más que positiva, pues las cinco poseen gran aprobación de los cuatro actores. Son los estudiantes quienes perciben y valorizan de mejor manera cuatro dimensiones de este componente (condiciones de ingreso, estructura curricular, competencias profesionales y perfil de egreso y titulación).

En relación a estas dimensiones, se destacan los programas que la Universidad está implementando para fortalecer el ingreso y retención de los estudiantes de pedagogía, el proceso de reestructuración de malla curricular, la implementación de las competencias profesionales y la claridad del perfil de egreso del profesor en formación en cada carrera. Respecto a Formación Práctica, posee una mejor apreciación en los titulados, pero esta dimensión recibe críticas de los empleadores, especialmente a la hora de evaluar la estructura curricular y las competencias profesionales entregadas a los profesores en formación.

Estas dimensiones poseen como principal debilidad la desarticulación entre licenciatura, disciplina, prácticas y formación

general, así como el poco trabajo realizado en el desarrollo de competencias generales. Otras críticas negativas, principalmente por los académicos, apuntan a la poca difusión de programas institucionales para fortalecer indicadores de ingreso y retención; mientras que, para perfil de ingreso y titulación, son los mismos titulados quienes reclaman las deficiencias de una política institucional de seguimiento al titulado.

Figura 2: Valorización actores Aspectos Curriculares



Condiciones de Ingreso: Académicos, estudiantes y titulados valoran positivamente esta dimensión, coincidiendo en que la institución ha optimizado la manera en que ingresan sus estudiantes. Además, cada carrera tiene un perfil de ingreso claro, lo que permite a los profesores establecer ciertos criterios de enseñanza para reforzar a sus estudiantes. Existen programas institucionales para promover un perfil de estudiantes con vocación e interés por estudiar las carreras de

pedagogía y programa de seguimiento y acompañamiento socioafectivo.

Estructura Curricular: La valoración general es mayoritariamente positiva (70,6%). Las fortalezas se asocian con el proceso de rediseño y armonización curricular, instancias de actualización curricular que son valoradas por académicos y estudiantes. Las debilidades están asociadas a los motivos necesarios para un rediseño, es decir, la desarticulación entre las asignaturas referentes a licenciatura en educación y aquellas propias de la disciplina; escasos mecanismos para la evaluación por competencias, desequilibrio entre disciplina, licenciatura, prácticas y formación general que provoca sobrecarga académica en algunas mallas; la poca socialización del Modelo Educativo Institucional y su escasa integración en el itinerario académico. A lo anterior se suma la necesidad de incluir a estudiantes en los procesos de rediseño.

Competencias Profesionales: Dimensión valorada positivamente y que está ligada a la implementación de un modelo basado en competencias por parte de la universidad. Se debe reforzar el uso de TIC para el aprendizaje, competencias en inglés (y su adecuación a la disciplina de cada pedagogía) y habilidades blandas. En relación a la malla curricular, las competencias profesionales no se incorporan de manera suficientemente armónica entre lo disciplinar, la licenciatura y las prácticas. Por último, en las asignaturas se debe fortalecer habilidades para la empleabilidad, normativas de inclusión y manejo administrativo en establecimientos educacionales.

Formación Práctica: Las fortalezas están asociadas al desarrollo de las prácticas tempranas y progresivas en algunas carreras. Se destaca, el desarrollo de prácticas en diferentes contextos educativos y el buen desempeño de algunos supervisores de práctica, aunque en algunos casos, los actores identifican falencias en la supervisión. A esto se suma la poca coordinación de las prácticas entre las carreras, es decir, hay carreras que realizan prácticas demasiado tardías. Otro elemento importante, señalado por estudiantes, es la baja vinculación entre las prácticas profesionales y las asignaturas e investigaciones de la Universidad. Los actores en general identificaron la falta de mayor presencia institucional en sectores rurales, la necesidad de contar con un sistema institucionalizado de procedimientos para el profesor en formación, centrado en el sello de la Universidad.

Perfil de Egreso y Titulación: A pesar de la valoración positiva (51,1%), las críticas apuntan a que la mayoría de los perfiles de egreso no están armonizados ni son pertinentes con el MEI. Por otra parte, ha habido mejoras en los indicadores de titulación oportuna, pero se cuestiona la eficiencia de mecanismos institucionales dedicados a la mejora de este indicador. Así, fortalezas como la alta empleabilidad, se tornan en debilidades a la hora de revisar indicadores de titulación oportuna, pues muchos estudiantes comienzan a trabajar antes de obtener el título profesional. Otra de las debilidades es la ausencia de una política clara en relación al seguimiento al titulado. Por último, los

empleadores agregan que a los titulados ULagos les hacen falta herramientas para trabajar temáticas de convivencia escolar.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dada la centralidad de la FIP para el aseguramiento de la calidad y la equidad socioeducativa (OLIVA et al., 2010; PUGA, POLANCO y CORVALÁN, 2015), y la ascendencia neoliberal de las actuales políticas de educación superior, instauradas en la dictadura militar (1973-1990) y profundizadas desde el retorno a la democracia (1990), cabe preguntarse sobre el rol del gobierno universitario en el desarrollo de estos procesos de carácter educacional pero también sociopolítico. TORRES (2016) señala que, frente a ello, las universidades actúan en torno a cuatro opciones contingentes, según la institución apueste al cambio social y/o a la transformación de sus propios procesos organizacionales:

Tabla 3. Tipología de opciones universitarias posibles (TORRES, 2016)

Cambio Universitario Cambio social	SI	NO
SI	I. Transformación	II. Regresión
NO	III. Adaptación	IV. Inmovilismo

Si bien esta tipología no contempla a cabalidad la complejidad intrainstitucional como un entramado de actores que interactúan según concepciones e intereses convergentes y divergentes en distintos niveles, podemos seguir esta línea en sus aspectos más generales y

observar cómo el diagnóstico realizado releva la manera en que la institución afronta los desafíos de una FIP que vincula a la Universidad con el medio educativo, y a su vez con los cambios y reproducciones que éste imprime sobre la sociedad en general.

En cuanto a las *condiciones institucionales*, los principales desafíos se relacionan con la composición cualitativa de la dotación docente (posgrados, investigadores, experiencia con el medio escolar, situación contractual poco definida), déficit en infraestructura/equipamiento y asimetrías de su desarrollo entre las distintas sedes, bajo impacto de la investigación y de la vinculación con el medio por falta de socialización y poca vinculación con el contexto educativo local y sus actores, sistemas de información institucional con poca relevancia para la planificación y gestión. Estos aspectos remiten a la necesidad de superar ineficiencias en la gestión de funciones internas, a su vez asociadas a la insuficiencia de personal administrativo, la burocratización excesiva y la desarticulación entre las unidades que apoyan a las carreras pedagógicas. De manera más crítica, estas condiciones llevan a especular entre la existencia vegetativa de la FIP dentro de la Universidad y su emergencia aún incipiente en el marco de un programa que busca incidir en la gobernanza de la Universidad introduciendo a la FIP como uno de los núcleos estratégicos de su cultura organizacional; para ello, entre otras cosas, es importante avanzar en el análisis y ajuste de la estructura organizacional actual de la FIP en la Universidad, repensar la estructura plana y departamental actual, para transitar al agrupamiento de áreas, ya sea por de Facultades o Institutos, que favorezcan la

calidad de la formación y el establecimientos de focos estratégicos comunes.

Los desafíos en los *aspectos curriculares* son más diversos. Hay una invisibilidad de las condiciones de ingreso y, por lo tanto, una virtual inexistencia de seguimiento y apoyo a las trayectorias formativas de los estudiantes en todas sus etapas (retención, avance curricular, titulación oportuna, empleabilidad post-egreso). Se ha avanzado en la elaboración y suscripción de lineamientos institucionales y nacionales para el diseño curricular, pero aún hace falta darles uso sistemático para articular los programas de estudio, los que adolecen de tendencia a la sobrecarga, al desequilibrio a favor de la disciplina y la baja participación en sus rediseños. Aún quedan cabos sueltos en la instalación de la formación basada en competencias. Por último, el área de las prácticas presenta oportunidades aún subaprovechadas, desde lo estratégico-curricular a lo operativo, para una relación más estrecha con el medio escolar y las posibilidades que ésta puede ofrecer a una FIP más significativa y con pertinencia socioterritorial.

A pesar de los inconvenientes señalados en cada componente, se aprecia el compromiso de los actores universitarios para intencionar procesos de desarrollo integral de la FIP en esta institución. Esto reflejaría un tránsito desde una historia de constante adaptación a los cambios institucionales impuestos desde los niveles centrales (Universidad de Chile, reformas universitarias, CNA) y a las cíclicas crisis financieras que constriñen las opciones de acción, a una puja por la transformación, a través de una mirada novedosa sobre la FIP que

aspira a mejorar los procesos de aseguramiento de la calidad y al mismo tiempo busca propiciar cambios sociales en su entorno significativo. Esta postura es conjugada además con la alineación vertical de los procesos de mejora continua con los lineamientos de política nacional de educación superior y los criterios de acreditación que establece la CNA (2015) para las carreras de pedagogía. Todo lo anterior considerando que la Universidad de Los Lagos es una de las casas de estudios de educación superior estatal, con mayor tradición en la formación de profesores en la zona sur austral de Chile y, por lo tanto, con potencial de incidir en el desarrollo integral de la sociedad regional.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- AVALOS, Beatrice. 2004. **La formación docente inicial en Chile.** SICA, Santiago (Chile).
- AVALOS, Beatrice. 2014. “La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control”. **Estudios pedagógicos.** No. 40: 11-28. Universidad Austral de Chile, Valdivia (Chile).
- CANALES, Manuel. 2006. **Metodología de investigación social. Introducción a los oficios.** LOM, Santiago (Chile).
- CEA, María Ángeles. 2001. **Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social.** Síntesis, Madrid (España).
- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN. 2015. **Aprueba criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura.**
- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN. 2017. **Recurso de reposición a la resolución n°389 de la CNA.**

- CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. 2006. **Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación**. Santiago (Chile).
- HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar. 2010. **Metodología de la investigación**. McGraw-Hill Interamericana, Distrito Federal (México).
- INGVARSON, Lawrence. 2013. “Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional”. **Calidad en la educación**. No. 13: 21-77. Consejo Nacional de Educación, Santiago (Chile).
- OECD. 2005. **Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers: Pointers for policy development**. OECD Publications, Paris (Francia).
- OLIVA, Iván, DÍAZ, Nicolás, LARROSA, Paulina, CONTRERAS, Paulo y MIRANDA, Christian. 2010. “Dimensiones de fractura cognitiva en formación inicial docente en Chile: Un estudio de casos en tres contextos formativos”. **Estudios Pedagógicos**. Vol. 36, No. 1: 177-189. Universidad Austral de Chile, Valdivia (Chile).
- OYARZÚN, Ivone y MARIMÁN, Sebastián. 2017. **Memoria e historia de la formación inicial de profesores (FIP) de la Universidad de los Lagos**. Informe de proyecto CM FID-ULA 1656. Osorno (Chile).
- PEDRAJA, Liliana; ARANEDA, Carmen; RODRÍGUEZ, Emilio y RODRÍGUEZ, Juan. 2012. “Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas”. **Formación Universitaria**. Vol. 5, No. 4: 15-26. Centro de Información Tecnológica, La Serena (Chile).
- PUGA, Ismael; POLANCO, Diego y CORVALÁN, Diego. 2015. “Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad”. **Calidad en la educación**. No. 43: 57-102. Consejo Nacional de Educación, Santiago (Chile).
- TORRES, Emilio. 2016. “Universidad y contingencia en Chile: crisis del financiamiento, acreditación y gobierno universitario en

entornos de debate social". **Postdata**. Vol. 21, No. 1: 243-267.
Grupo Interuniversitario Postdata, Buenos Aires (Argentina).

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS. s.f. **Modelo Educativo
Universidad de Los Lagos**.

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS. 2011. **Política de vinculación con
el medio y responsabilidad social**. Universidad de los Lagos
(Chile).

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS. 2012. **Decreto Universitario
3164: Política de Investigación**. Universidad de los Lagos
(Chile).

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS. 2014. **Decreto Universitario
2497: Política de Incentivos en Investigación y Publicaciones
Científicas**. Universidad de los Lagos (Chile).

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS. 2016. **Informe de autoevaluación
institucional**.

VALLES, Miguel. 1997. **Técnicas cualitativas de investigación
social: reflexión, metodológica y práctica profesional**.
Síntesis, Madrid (España).



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 34, N° 86, 2018

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve